

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διαπολιτισμική Μουσική
Εκπαίδευση

ΓΛΥΚΟΥ ANNA

ΒΟΛΟΣ 2017

1^{ος} Επιβλέπων: Κανελλόπουλος Παναγιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Μάγος Κώστας, Επίκουρος Καθηγητής

3^η Επιβλέπουσα: Μιχαλοπούλου Αικατερίνη, Καθηγήτρια

Βαθμός	
Ολογράφως	

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	5
Εισαγωγή	6
Ευχαριστίες.....	9
Θεωρητικό Μέρος	10
1. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση.....	10
1.1 Πολιτισμική Ετερότητα και Εκπαίδευση.....	10
1.1.1. Θεωρητικές κατευθύνσεις και μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση.	11
1.2 Αποσαφήνιση των Όρων Πολυπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμική Αγωγή, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	14
1.3 Οι Αρχές, τα Αξιώματα και οι Στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	16
2. Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση	18
2.1 Η Μουσική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση και η Προσαρμογή της στην Πολιτισμική Ποικιλότητα.....	18
2.2 Ο Ορισμός και οι Στόχοι της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.....	23
2.3 Η Εξέλιξη της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης	25
2.4 Εννοιολογική Αποσαφήνιση των Όρων Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση, Πολυεθνική- Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση στη Μουσική του Κόσμου.....	27
2.5 Τα Οφέλη της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.....	30
2.6 Πεδία Ενδιαφέροντος στη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση	32
2.6.1. Κατάλληλη χρονική στιγμή έκθεσης των παιδιών στην πολυπολιτισμική μουσική.	32

2.6.2. Ζητήματα αυθεντικότητας στην Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση.....	34
2.6.3. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.	36
2.6.4. Οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές των προγραμμάτων της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.....	38
2.6.5. Οι πηγές και τα υλικά των προγραμμάτων της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.	43
3. Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Διάσταση της Μουσικής	48
3.1 Ο Διαπολιτισμικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών.....	48
3.2 Η Ανάγκη για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών.....	51
3.3 Τα Προβλήματα που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί στην Εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης	52
3.4 Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών και η Σημασία των Προηγούμενων Εμπειριών στο Σχηματισμό τους.....	55
3.5 Επισκόπηση Ερευνών Σχετικά με τις Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση.....	57
3.6 Η Παρούσα Έρευνα.....	60
Ερευνητικό Μέρος	63
4. Μέθοδος	63
4.1 Συμμετέχοντες.....	64
4.2 Ερευνητικό Εργαλείο.....	64
4.3 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	66
5. Ανάλυση	67

5.1	<i>Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για Διάφορα Θέματα της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.....</i>	69
5.1.1.	<i>Ορισμός της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.....</i>	69
5.1.2.	<i>Κοινό στο οποίο απευθύνεται η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση.....</i>	69
5.1.3.	<i>Αναγκαιότητα για την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης</i>	70
5.1.4.	<i>Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης</i>	71
5.1.5.	<i>Κατάλληλη ηλικία έκθεσης των μαθητών σε πολυπολιτισμικές μουσικές</i>	71
5.1.6.	<i>Διατήρηση της αυθεντικότητας των πολυπολιτισμικών μουσικών κατά την εκπαιδευτική τους χρήση.....</i>	72
5.2	<i>Εμπειρίες των Εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση.....</i>	73
5.2.1.	<i>Οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών</i>	73
5.2.2.	<i>Εκπαιδευτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών.....</i>	74
5.3	<i>Πρακτικές και Αρχές στην Εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.....</i>	75
5.3.1.	<i>Περιεχόμενο των διαπολιτισμικών μουσικών προγραμμάτων</i>	75
5.3.2.	<i>Τεχνικές και μέθοδοι των διαπολιτισμικών μουσικών προγραμμάτων.....</i>	75
5.3.3.	<i>Πηγές ενημέρωσης και υλικά εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.....</i>	76
5.3.4.	<i>Καθήκοντα των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.....</i>	77
5.3.5.	<i>Δυσκολίες των προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.....</i>	78
6.	Συζήτηση	80
6.1	<i>Περιορισμοί της Έρευνας</i>	85
6.2	<i>Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες.....</i>	86
	Αναφορές.....	86
	Παράρτημα	97

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τις παιδαγωγικές διαστάσεις της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για διάφορα θέματα ενδιαφέροντος στη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση, οι εμπειρίες τους και οι τρόποι εφαρμογής των πρακτικών και των αρχών της. Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι η ποιοτική έρευνα και ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα αποτέλεσαν οχτώ εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που επιλέχθηκαν με την μέθοδο της χιονοστιβάδας. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι ενημερωμένοι για διάφορα θέματα ενδιαφέροντος στη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση, αλλά στερούνται επαρκών εμπειριών και δεν έχουν εφαρμόσει στις τάξεις τους διαπολιτισμικές μουσικές διδασκαλίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν την βάση για περαιτέρω διερεύνηση των λόγων της ελλιπούς εφαρμογής των πρακτικών και των αρχών της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.

Λέξεις - Κλειδιά: διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Σε έναν κόσμο που βιώνει ταχεία αλλαγή και όπου οι κοινωνικοπολιτισμικές και πολιτικοοικονομικές ανακατατάξεις προκαλούν τους παραδοσιακούς τρόπους ζωής, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προώθηση κοινωνικής συνοχής και ειρηνικής συνύπαρξης με προγράμματα που ενθαρρύνουν το διάλογο μεταξύ των μαθητών από διαφορετικές κουλτούρες, πεποιθήσεις και θρησκείες. Μπορεί να είναι μια ουσιαστική συμβολή για αρμονική συμβίωση και δημιουργία ανεκτικών κοινωνιών (UNESCO, 2006).

Η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση προωθεί την ανάδειξη της σημασίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, μέσω της γνωριμίας και της διδασκαλίας των μουσικών του κόσμου. Προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα στα έθνη, τις φυλετικές και θρησκευτικές ομάδες, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τις ποικίλες μουσικές παραδόσεις.

Η μεγάλη πρόκληση στο αντικείμενο της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης είναι η αντιμετώπιση των εγγενών εντάσεων που προκύπτουν, λόγω των στερεοτύπων, του εθνοκεντρισμού και των κάθε μορφής διακρίσεων. Τέτοιες εντάσεις καταδεικνύουν την ποικιλομορφία των αξιών και των οπτικών που συνυπάρχουν σε ένα πολυπολιτισμικό κόσμο. Συχνά, αυτές δεν μπορούν να επιλυθούν με ένα ενιαίο τρόπο αποδοχής ή μη αποδοχής, αλλά χρειάζονται ενδιάμεσα στάδια και συνδυασμούς ενεργειών.

Ο εκπαιδευτικός κατέχει κεντρικό ρόλο στη διαχείριση αυτών των συγκρουσιακών απόψεων και στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Οι αντιλήψεις του έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν τις στάσεις του και τις εκπαιδευτικές του πρακτικές, γι' αυτό και αποτελούν ένα ενδιαφέρον πεδίο προς διερεύνηση.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δυο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος περιλαμβάνονται τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά στην

Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει τις συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού που επικρατούν στην εκπαιδευτική κοινωνία, τις θεωρητικές κατευθύνσεις και τα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση. Αποσαφηνίζει την εννοιολογική σύγχυση που επικρατεί στους όρους *Πολυπολιτισμικότητα*, *Διαπολιτισμικότητα*, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* μέσα από τις απόψεις διαφόρων ερευνητών. Στη συνέχεια, περιγράφει τις αρχές, τα αξιώματα και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται λεπτομερειακά διάφορα θέματα που αφορούν την Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εξηγείται η διαδικασία προσαρμογής της Μουσικής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης στη πολιτισμική ποικιλότητα. Παρουσιάζονται ο ορισμός και οι στόχοι της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε βασικά εξελικτικά στάδια της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων *Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*, *Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*, *Πολυεθνική - Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*, *Εκπαίδευση στις Μουσικές του Κόσμου*. Αναφέρονται τα οφέλη της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Ακολουθεί διεξοδική περιγραφή ορισμένων βασικών πεδίων ενδιαφέροντος στη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση όπως: η κατάλληλη χρονική στιγμή έκθεσης των παιδιών στην πολυπολιτισμική μουσική, ζητήματα αυθεντικότητας, το περιεχόμενο, οι διδακτικές μέθοδοι/ τεχνικές καθώς και οι πηγές και τα υλικά των προγραμμάτων της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.

Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική διάσταση της μουσικής. Περιγράφονται ο διαπολιτισμικός ρόλος των εκπαιδευτικών, η ανάγκη για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης και η σημασία των προηγούμενων εμπειριών στο σχηματισμό των

αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, παρουσιάζεται μια επισκόπηση ερευνών που ασχολήθηκαν με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση. Τέλος, επεξηγούνται οι λόγοι επιλογής του θέματος της παρούσας εργασίας, το ερευνητικό ενδιαφέρον που παρουσιάζει και παρατίθενται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, στο τέταρτο κεφάλαιο, περιγράφονται η μεθοδολογική προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, το ερευνητικό εργαλείο και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και παρουσιάζονται οι περιορισμοί της καθώς και ορισμένες προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Τέλος, γίνεται παράθεση των συνολικών βιβλιογραφικών αναφορών που χρησιμοποιήθηκαν, ενώ στο παράρτημα παρουσιάζεται ο οδηγός συνέντευξης της έρευνας.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή κ. Κανελλόπουλο Παναγιώτη για την επίβλεψη της διπλωματικής μου εργασίας και την πολυεπίπεδη υποστήριξη που μου παρείχε, καθώς επίσης και το σύνολο των καθηγητών του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, όπου είχα την τύχη να με διδάξουν.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα επίσης να εκφράσω στους εκπαιδευτικούς που είχαν την καλή διάθεση και αφιέρωσαν τον χρόνο για να συμμετάσχουν στην έρευνα μου.

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους δικούς μου ανθρώπους: τους γονείς μου, Γιώργο και Ελένη, τον σύζυγο μου, Οδυσσέα, τον αδελφό μου, Κώστα και την κουμπάρα μου, Ελίνα για την υπομονή και την συμπαράσταση τους κατά τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω την εργασία αυτή στην κορούλα μου, Νεφέλη που μου έλειψε τόσο πολύ το διάστημα που εργαζόμουν για την εκπλήρωση του στόχου μου και να την ευχαριστήσω που μου δίνει τη δύναμη να προσπαθώ για το καλύτερο.

Άννα Γ. Γλυκού

Βόλος, 2017

Θεωρητικό Μέρος

1. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση

1.1 Πολιτισμική Ετερότητα και Εκπαίδευση

Η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί μια παγκόσμια κοινωνική κατάσταση. Ως φαινόμενο προκύπτει από διάφορους παράγοντες όπως: η μετανάστευση πληθυσμιακών ομάδων, η ύπαρξη παραδοσιακών μειονοτήτων μέσα στα όρια των εθνών κρατών, η αυξανόμενη επικοινωνία και αλληλεξάρτηση των χωρών του κόσμου σε επίπεδο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό, οι ραγδαίες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις κ.α. (Κεσίδου, 2008 · Λιακοπούλου, 2006 · Ξωχέλλης, 1997). Πέρα όμως από τις προαναφερθείσες συνθήκες οι οποίες συμβάλλουν στην πολυπολιτισμικότητα της σύγχρονης κοινωνίας και υπογραμμίζουν την διαφορετικότητα των μελών που τη συγκροτούν, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός ότι η διαφορετικότητα χαρακτηρίζει και τις φαινομενικά όμοιες στη σύνθεση κοινωνίες, καθώς το κάθε μέλος τους έχει τα δικά του προσωπικά χαρακτηριστικά και γνώρισμα (Κεσίδου, 2008).

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, η μονοπολιτισμική και εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση αδυνατεί να παρέχει στους μαθητές τα απαραίτητα εφόδια για να αντεπεξέλθουν στην σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Ο Parekh (1997) επισημαίνει ότι η εκπαίδευση δεν είναι πολιτισμικά ουδέτερη, καθώς τόσο η ιδεολογία της, όσο και ο προσανατολισμός της έχουν επιρροές από τα διακριτικά γνώρισμα του κυρίαρχου πολιτισμού. Παράλληλα, η εκπαίδευση σχετίζεται με την πολιτική, δεδομένου ότι καλλιεργεί στάσεις και αξίες που συνεισφέρουν στην εδραίωση και διαφύλαξη ενός συγκεκριμένου τύπου κοινωνικοπολιτικής τάξης. Είναι μια πολιτική δραστηριότητα και κατά συνέπεια δεν μπορεί να είναι ούτε πολιτικά ουδέτερη. Επιπλέον, ο Parekh προσθέτει ότι η μονοπολιτισμική εκπαίδευση δεν ωφελεί τους μαθητές, γιατί περιορίζει την καλλιέργεια της

φαντασίας, της περιέργειας, του κριτικού στοχασμού και ενθαρρύνει την αυταρέσκεια, την αδιαφορία προς τους άλλους και την άγνοια. Η εκπαίδευση οφείλει να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών και να καλύψει τις σύνθετες ανάγκες τους για κοινωνική ισότητα, ομαλή ένταξη και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

1.1.1. Θεωρητικές κατευθύνσεις και μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση.

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρητικές απόψεις που στηρίζονται σε διακριτές κοινωνικό -

φιλοσοφικές οπτικές. Από αυτές επικρατούν δυο βασικές κατευθύνσεις:

α) Η κατεύθυνση του πολιτισμικού οικουμενισμού. Σύμφωνα με αυτή, θα πρέπει να αναδεικνύονται τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία των ομάδων που συνθέτουν τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και να υπερσκελίζονται οι διαφορές τους. Ο πολιτισμικός οικουμενισμός θέτει ως απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός ενιαίου, καθολικού και γενικώς αποδεκτού κοινωνικού συστήματος. Βάση για την υλοποίηση του στόχου αποτελούν εκείνες οι οικουμενικές αρχές και οι αξίες που θα στηρίζουν τη δημιουργία μιας υπερπολιτισμικής κοινωνίας (Δαμανάκης, 2000). Ωστόσο, η υιοθέτηση μιας ακραίας μορφής οικουμενισμού μπορεί να οδηγήσει στην επικίνδυνη έκβαση του ευρωκεντρισμού, δηλαδή στην επικράτηση των ιδεωδών του δυτικού πολιτισμού, από τη στιγμή που η οικουμενιστική προσέγγιση πηγάζει από την ευρωπαϊκή φιλοσοφική κληρονομιά. Η εξάλειψη των διαφορών και η ομογενοποίηση των πολιτισμών που πρεσβεύει ο οικουμενισμός φαίνεται πως προωθεί τη δημιουργία ενός μπερεαλιστικού πολιτισμικού συστήματος με την πρόφαση της διαφύλαξης των «οικουμενικών» ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Μπελέση, 2009).

β) Η κατεύθυνση του πολιτισμικού σχετικισμού. Σε αντιδιαστολή με τον πολιτισμικό οικουμενισμό, διατυπώθηκαν οι θεωρητικές θέσεις του πολιτισμικού σχετικισμού, που έχει ως θεμελιώδη αρχή την ισότητα των πολιτισμών. Ο πολιτισμικός σχετικισμός εισάγει την

άποψη ότι κάθε πολιτισμός πρέπει να αξιολογείται με δικά του εσωτερικά κριτήρια, εφόσον έχει αναπτυχθεί μέσα σε διαφορετικές κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες. Συνεπώς, η εφαρμογή οικουμενικών κριτηρίων αξιολόγησης και ιεράρχησης των πολιτισμών δεν μπορεί να θεωρηθεί κάτι άλλο, παρά άτοπη. Παράλληλα, η σχετικιστική προσέγγιση υποστηρίζει την εξασφάλιση συνέχειας και την προώθηση των πολιτισμικών διαφορών, καθώς παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Γκόβαρης, 2001). Η κριτική που ασκήθηκε στον πολιτισμικό σχετικισμό αφορά στην έμφαση που δίνει στην ανάδειξη των διαφορών. Ο υπερτονισμός των πολιτισμικών διαφορών μπορεί να οδηγήσει στον εθνοκεντρισμό και στην εσωστρέφεια, που αποτελούν εμπόδια για την αλληλεπίδραση των πολιτισμών (Μπελέση, 2009).

Με βάση τις παραπάνω διακριτές θεωρητικές κατευθύνσεις, διαχρονικά εφαρμόστηκαν ποικίλες πρακτικές και μέθοδοι διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας που αποδίδονται με διαφορετικούς όρους π.χ. «αφομοίωση», «ενσωμάτωση», «πολυπολιτισμικό μοντέλο», «αντιρατσιστικό μοντέλο» και «διαπολιτισμικό μοντέλο» διαχείρισης (Κεσίδου, 2008· Λιακοπούλου, 2006). Δεδομένου ότι κάθε όρος έχει το δικό του προσανατολισμό και στοχοθεσία, κρίνεται σκόπιμος ένας σύντομος εννοιολογικός προσδιορισμός του καθένα.

Αφομοίωση. Πρόκειται για το πρώτο μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο μοντέλο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας. Σύμφωνα με αυτό, όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την εθνική και την πολιτισμική τους καταγωγή, πρέπει να θέσουν στο περιθώριο τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στον εθνικό πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Για την πραγματοποίηση της παραπάνω επιδίωξης κρίνεται απαραίτητη η ταχεία εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και εξοικείωση με το νέο πολιτισμικό περιβάλλον.

Ενσωμάτωση. Ο όρος αναφέρεται σε ένα μονοπολιτισμικό μοντέλο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και αποτελεί μετεξέλιξη του αφομοιωτικού μοντέλου. Στην

ενσωμάτωση οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διατηρήσουν μέρος των ιδιαίτερων πολιτιστικών τους στοιχείων, που θα συνδιαμορφώσουν μαζί με τα πολιτιστικά στοιχεία της κυρίαρχης ομάδας τη νέα τους ταυτότητα. Η πολιτιστική διαφορετικότητα γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που διευκολύνει την ενσωμάτωση με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και δεν απειλεί τις κοινωνικές δομές της κυρίαρχης ομάδας. Π. χ. η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών είναι επιθυμητή για να διευκολυνθεί η αρτιότερη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας φιλοξενίας και όχι για να διατηρηθεί η ιδιαίτερη παράδοση και ο πολιτισμός τους.

Πολυπολιτισμικό μοντέλο. Σταδιακά με την αύξηση της ροής των μεταναστών και την συνειδητοποίηση ότι τόσο το μοντέλο της αφομοίωσης, όσο και το μοντέλο της ενσωμάτωσης δεν πέτυχαν την παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές, έγινε αλλαγή της εκπαιδευτικής μεταναστευτικής πολιτικής και υιοθετήθηκαν πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης. Το πρώτο από αυτά τα μοντέλα είναι το πολυπολιτισμικό. Σύμφωνα με αυτό η κοινωνική συνοχή προωθείται με το σεβασμό των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μειονοτήτων και την συνύπαρξη και παράλληλη ανάπτυξη όλων των πολιτισμών. Έτσι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μορφώνονται στην μητρική τους γλώσσα, διατηρώντας την πολιτισμική τους παράδοση. Αδυναμία του πολυπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης θεωρείται ότι δεν μεριμνά για την διάδραση και την συνεργασία μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνυπάρχουν σε μια κοινωνία.

Αντιρατσιστικό μοντέλο. Άλλο ένα πλουραλιστικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι το αντιρατσιστικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό τονίζει την αλλαγή που πρέπει να συντελεστεί στις κοινωνικές δομές, προκειμένου να προληφθεί και να εξαλειφθεί ο ρατσισμός και οποιασδήποτε μορφής διάκριση. Θεωρεί ότι η μεταβολή των στάσεων των ατόμων δεν είναι αρκετή για την άρση της άνισης μεταχείρισης των μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικές

ομάδες, αλλά χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση από την πλευρά των θεσμών και των κοινωνικών δυνάμεων που είναι υπεύθυνες για το «*θεσμικό ρατσισμό*».

Διαπολιτισμικό μοντέλο. Σχεδόν παράλληλα με το αντιρατσιστικό μοντέλο διαχείρισης πολιτισμικής ετερότητας αναπτύχθηκε και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση δίνει έμφαση στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των διαφόρων πολιτισμών που συνυπάρχουν σε μια κοινωνία. Ως προϋποθέσεις για την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου θεωρούνται: ο σεβασμός και η ανοχή στη διαφορετικότητα, η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων του άλλου και ταύτισης μαζί του καθώς και η ικανότητα σύγκρισης και αποδοχής διαφορετικών πολιτισμικών γνωρισμάτων (Γεωργογιάννης, 1999 · Γκόβαρης, 2001 · Κεσίδου, 2008 · Λιακοπούλου, 2006).

Με το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης θα ασχοληθούμε εκτενέστερα στα παρακάτω κεφάλαια για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας.

1.2 Αποσαφήνιση των Όρων Πολυπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμική Αγωγή, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1998, σ. 24 -25) η εννοιολογική οριοθέτηση των όρων *Πολυπολιτισμικότητα* και *Διαπολιτισμικότητα* δεν είναι πάντα σαφής. «Συνήθως, ο πρώτος όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξης της, ενώ ο δεύτερος όρος δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών ομάδων». Η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί μια κοινωνική πραγματικότητα και προϋποθέτει την διαπολιτισμικότητα που είναι η επιθυμητή συνθήκη (Μάρκου, 1998).

Όπως αναφέρει ο Γκότοβος (1997), το επίθετο διαπολιτισμική χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει διάφορες έννοιες όπως: την αγωγή, την παιδαγωγική και την εκπαίδευση. Σε

αρκετές περιπτώσεις, οι ονοματικές φράσεις που προκύπτουν χρησιμοποιούνται εσφαλμένα με την ίδια σημασία και γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η εννοιολογική τους αποσαφήνιση.

Η Διαπολιτισμική Αγωγή είναι οι επιρροές που ασκούνται σε ένα άτομο από το φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον καθ' όλη της διάρκεια της ζωής του με σκοπό τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης. Πιο συγκεκριμένα, αποτελεί ένα σύστημα με το οποίο οι κοινωνικοποιητικοί φορείς, π. χ. η οικογένεια και το σχολείο, επιδρούν σε άπειρα άτομα για να προωθήσουν την ισότητα ευκαιριών στην κοινωνία.

Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική παραπέμπει στον κλάδο των Επιστημών της Αγωγής που ασχολείται με θέματα διαπολιτισμικότητας (Δαμανάκης, 2002). Πρόκειται για «έναν επιστημονικό όρο και αφορά σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες» (Γκότοβος, 1997, σ. 23). Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική βασίζεται στην ανίχνευση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών όλων ανεξαιρέτως των μαθητών και στην προσαρμογή της διδασκαλίας στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και ανάγκες. Θέτει ως προτεραιότητά της την αλλαγή των κοινωνικών θεσμών, ώστε όλοι να απολαμβάνουν το δικαίωμα των ίσων ευκαιριών και της ικανοποίησης των πολιτισμικών τους αναγκών. Επιπλέον, υποστηρίζει την εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο σχολείο και την ανάπτυξη του απαραίτητου διαπολιτισμικού παιδαγωγικού υλικού (Μάρκου, 1991).

Τέλος, ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αναφέρεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή στην οργανωμένη και σκόπιμη άσκηση αγωγής για το σεβασμό και την αποδοχή της ετερότητας, αλλά και στη διαδικασία και στο αποτέλεσμα που έχει αυτή μέσα στο σχολείο (Γκότοβος, 2002). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν υποδεικνύει κάποια σαφώς προσδιοριζόμενη και ευρέως αναγνωρισμένη μορφή εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει όλες τις θεωρητικές προσεγγίσεις για τις απαραίτητες συνθήκες εκπαίδευσης και για τις αρχές που πρέπει να βασίζεται η διδασκαλία και η μάθηση σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Η

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τα προσωπικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (Γκόβαρης, 2001).

1.3 Οι Αρχές, τα Αξιώματα και οι Στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στη προσέγγιση όχι μόνο μεταξύ των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και μεταξύ του κάθε μέλους μιας φαινομενικά ομοιογενούς ομάδας, δεδομένου ότι ο καθένας μας είναι διαφορετικός. Μέσα, λοιπόν, από την καθημερινή παιδαγωγική πράξη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθεί την άρση οποιασδήποτε μορφής διάκρισης (εθνικής, γλωσσικής, θρησκευτικής, πολιτικών πεποιθήσεων, πολιτισμικής, έμφυλης, κ. α.) και στερεοτύπων (Δραγώνα, 2009). Όπως διαφαίνεται από τον παραπάνω ορισμό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες αρχές που αποτελούν παράλληλα και τους στόχους της.

Σύμφωνα με τον Fuchs (όπως αναφέρεται στον Πανταζής, 2003), οι θεμελιώδεις διαπολιτισμικές αρχές μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

(α) Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά τόσο τους μειονοτικούς, όσο και τους γηγενείς μαθητές. Για να αντεπεξέλθει κάποιος σε μια πολιτισμικά πλουραλιστική κοινωνία θα πρέπει να αναπτύξει διαπολιτισμικές ικανότητες και δεξιότητες όπως: η δημιουργία σχέσεων με τον «ξένο» μέσω της ανταλλαγής, της μετάδοσης απόψεων, μηνυμάτων και πληροφοριών, η ικανότητα επεξεργασίας διαφορετικών οπτικών και προσαρμογής στα νέα δεδομένα που προκύπτουν.

(β) Η εφαρμογή Διαπολιτισμικής Αγωγής αποτελεί μια γενική παιδαγωγική αρχή. Συνεπώς, δεν πρέπει να περιορίζεται σε συγκεκριμένες μόνο περιστάσεις, αλλά να διέπει την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική σε όλα τα πεδία και τους τομείς δράσης της.

(γ) Η Διαπολιτισμική Αγωγή πρέπει να διαποτίζει την συνολική φιλοσοφία ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Είναι απαραίτητο δηλαδή, το σχολείο να αναθεωρήσει την

κατεύθυνση του, τον τρόπο εργασίας με τα παιδιά, τις μορφές προσέγγισης των γονέων, την οργάνωση του χώρου, τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, την εξωστρέφεια του σχολείου και τη σύνδεση σχολείου - κοινωνίας.

(δ) Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει τα δικά της βασικά σημεία. Μεταξύ αυτών θεωρούνται: η καλλιέργεια της μητρικής και της γλώσσας υποδοχής, η συνέργεια με τους γονείς ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση, η διαμόρφωση της ταυτότητας και η συνάντηση με το διαφορετικό.

Από την μεριά του, ο Essinger (όπως αναφέρεται στην Κεσίδου, 2008) διατύπωσε τις ακόλουθες τέσσερις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης:

(α) Η αρχή της ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας κατανόησης της προσωπικής οπτικής των άλλων και ταύτισης μαζί τους.

(β) Η αρχή της αλληλεγγύης, που σημαίνει την επίδειξη συμπαράστασης και την παροχή υποστήριξης στους άλλους, ανεξάρτητα από την ομάδα (εθνική, φυλετική, κ. α.) στην οποία ανήκουν και πέρα από οποιαδήποτε διάκριση.

(γ) Η αρχή του διαπολιτισμικού σεβασμού, δηλαδή της δεκτικότητας στον «ξένο» και της αμοιβαίας ανταλλαγής διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων.

(δ) Η αρχή της απομάκρυνσης του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει την εξάλειψη εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, μέσω της επικοινωνίας και του ανοιχτού διαλόγου.

Προκειμένου να παρουσιαστούν πληρέστερα τα κύρια γνωρίσματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, κρίνεται αναγκαία η αναφορά στα τρία αξιώματα της:

(α) Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών. Όλοι οι πολιτισμοί διαμορφώνονται σύμφωνα με τις επικρατούσες συνθήκες και τις ιδιαίτερες απαιτήσεις των κοινωνιών που τους αναπτύσσουν και κατά συνέπεια, θεωρούνται ισότιμοι μεταξύ τους.

(β) Το αξίωμα της ισοτιμίας του διαφορετικού μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών. Κάθε μαθητής εισάγεται στην εκπαίδευση με διαφορετικές προσλαμβάνουσες εμπειρίες και γνώσεις, οι οποίες είναι σημαντικό να γίνονται σεβαστές και να αξιοποιούνται διδακτικά.

(γ) Το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Η άρση της περιθωριοποίησης και η υποστήριξη της εκπαιδευτικής ένταξης όλων των μαθητών μπορούν να συμβάλλουν στην προώθηση της ισότητας σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας (Δαμανάκης, 2000).

Συγκεφαλαιώνοντας, γενικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη συνθηκών διαπολιτισμικού διαλόγου και η επικοινωνιακή διεργασία κατασκευής ταυτοτήτων σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο (Γκόβαρης, 2001). Επιπλέον, είναι χρήσιμο να τονιστεί ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών, ανεξάρτητα από το εάν ανήκουν σε κάποια μειονοτική ομάδα ή όχι και η καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης θα πρέπει να αποτελεί γενικευμένη επιδίωξη όλων των σχολείων (Κεσίδου, 2008).

2. Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση

2.1 Η Μουσική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση και η Προσαρμογή της στην Πολιτισμική Ποικιλότητα

Η Μουσική Παιδαγωγική είναι η περιοχή της γνώσης και της δραστηριότητας που εντάσσεται ευρύτερα στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αντικείμενο της είναι η θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση της μουσικής, τόσο ως τέχνης, όσο και ως πεδίο διδασκαλίας και μάθησης. Πρόκειται για την επιστημονική ενασχόληση με την Μουσική Αγωγή και Εκπαίδευση που πραγματοποιείται με τη συνεξέταση άλλων συναφών κλάδων όπως είναι: η Ψυχολογία της Μουσικής, η Κοινωνιολογία της Μουσικής, η Φιλοσοφία της Μουσικής, η Ιστορία της Μουσικοπαιδαγωγικής, η Συγκριτική Μουσικοπαιδαγωγική, η Εθνομουσικολογία κ. α. (Σέργη, 1994· Χρυσοστόμου, 2006). Η Μουσική Παιδαγωγική χρησιμοποιεί την επιστημονική έρευνα, για να αναπτύξει τις θεωρίες της, να ερμηνεύσει

διάφορες καταστάσεις, αλλά και για να βρει λύση στα προβλήματα της. Η οργανωμένη παροχή μουσικής αγωγής από την πολιτεία, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, ονομάζεται Μουσική Εκπαίδευση.

Ένα από τα ζητήματα που κλήθηκε να αντιμετωπίσει η Μουσική Εκπαίδευση ήταν η μετάβαση και η προσαρμογή στα νέα κοινωνικά δεδομένα που διαφοροποιούνται σημαντικά από τα προγενέστερα. Η παγκοσμιοποίηση και η μετανάστευση οδήγησαν στην ανάμειξη των λαών, οι οποίοι διακρίνονται από διαφορετικά εθνικά, πολιτισμικά, γλωσσικά, θρησκευτικά, κ. α. χαρακτηριστικά. Μέσα σε αυτές τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες οι πολίτες αντιμετώπισαν την πρόκληση να μπορέσουν να λειτουργήσουν συλλογικά, χωρίς να αφήσουν στο περιθώριο την προσωπική και εθνική τους ταυτότητα, δηλαδή την αναστοχαστική κατανόηση του ποιοί είναι οι ίδιοι ως πρόσωπα και την αναγνώριση ότι αποτελούν μέρη ενός συνόλου με το οποίο μοιράζονται κοινή καταγωγή, πολιτισμικές παραδόσεις και ιστορικές αναμνήσεις (Θεοδωρίδης, 2001).

Μέσα σε μια τέτοια υπαρκτή κατάσταση, ο Blacking (1973) πρότεινε η μουσική να εξετάζεται με πιο ευρεία οπτική. Εξέφρασε την άποψη ότι η καθολικότητα και η οικουμενικότητα της μουσικής δε θα πρέπει να αναζητείται σε ενυπάρχουσες δομές, όπως τα μελωδικά και τα ρυθμικά στοιχεία, αλλά στις ανθρώπινες συμπεριφορές που συνδέονται με το φαινόμενο του ήχου. Όλες οι μουσικές παραδόσεις έχουν κοινά στοιχεία, εάν τις παρατηρήσουμε σε ένα βαθύ, συγκινησιακό επίπεδο, αν και δεν είναι ευδιάκριτα με μια επιδερμική θεώρηση τους. Οπότε, συμπέρανε ότι η μουσική μπορεί να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Διάφοροι ερευνητές προέβαλαν την άποψη ότι η Μουσική Εκπαίδευση θα έπρεπε να απομακρυνθεί από την αποκλειστική προώθηση εθνοκεντρικών και δυτικών τρόπων μουσικής έκφρασης (Campbell, 1997· Elliot, 1989· Nettl, 1983· Small, 1983). Η δυτική μουσική περιλαμβάνει τα κλασικά έργα της ευρωπαϊκής μουσικής παράδοσης και

κυριάρχησε για πολλούς αιώνες, θεωρούμενη ως η ανώτερη ποιοτικά και αισθητικά μουσική. Ωστόσο, όπως ανέφερε ο Nettl (1983), υπήρχε ανάγκη η μουσική να απελευθερωθεί από το δυτικό ευρωκεντρισμό και να γίνει κοινή συνείδηση ότι οι μουσικές του κόσμου αποτελούν μέρη ενός γενικότερου συνόλου. Η Εθνικομουσικολογία χρειάστηκε να προσπαθήσει προς αυτή την κατεύθυνση, ώστε οι μουσικές όλων των πολιτισμών να κερδίσουν την ανεξαρτησία τους, να γίνουν αποδεκτές με τους δικούς τους τρόπους και να μη θεωρούνται πλέον ως ατελή μουσικά είδη.

Ο Small (1983), συμφώνησε με την παραπάνω άποψη αναφέροντας ότι το πραγματικό νόημα της μουσικής δεν θα πρέπει να αναζητείται σε πρότυπα μουσικά έργα, αλλά στην ίδια την πράξη όλων των εμπλεκομένων στη μουσική διαδικασία. Αν και αναγνώρισε τη γοητεία της κλασικής μουσικής, άσκησε κριτική στα χαρακτηριστικά του πλαισίου στο οποίο συμβαίνει και των σχέσεων που επιτρέπει να αναπτυχθούν. Ο χώρος μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η εκτέλεση και η ακρόαση της δυτικής μουσικής είναι στις περισσότερες περιπτώσεις απομονωμένος από τα υπόλοιπα κοινωνικά συμβάντα. Ο χρόνος που καλύπτει είναι αυστηρά προσδιοριζόμενος από τη διάρκεια του μουσικού έργου. Ο τρόπος εκτέλεσης που απαιτεί είναι όσο το δυνατόν πιο πιστός στο αυθεντικό έργο, στερώντας από τους μουσικούς τη ελεύθερη και δημιουργική προσέγγιση του. Και τέλος, ο τρόπος ακρόασης που ενθαρρύνει είναι ο παθητικός, καθιστώντας τον ακροατή παθητικό δέκτη στη μουσική διαδικασία. Αρκετά χρόνια αργότερα, ο Small (2010) προέβη στην εκτίμηση ότι η μουσικοτροπία, δηλαδή «η συσχέτιση με οποιοδήποτε ιδιότητα και τρόπο (εκτέλεση, ακρόαση, σύνθεση, χορό) με την μουσική» (σ. 28), δεν περιορίζεται στα μουσικά έργα και στις διαδικασίες που ακολουθεί η ευρωπαϊκή μουσική. Διαχρονικά, ποικίλοι μουσικοί πολιτισμοί έχουν συμμετάσχει στη μουσική πράξη ακολουθώντας τους δικούς τους τρόπους, χωρίς να υστερούν σε αξία. Ο Small (2010) πρότεινε μια διαφορετική θεώρηση της δυτικοευρωπαϊκής μουσικής παράδοσης:

Μπορούμε ακόμη να δούμε αυτήν την παράδοση σαν μια μικρή (δεν ήταν πάντα έτσι) και γαλήνια (κάποιοι θα μπορούσαν να πουν ακόμη και στάσιμη) λιμνοθάλασσα μέσα στο μεγάλο ατίθασο ωκεανό της ανθρώπινης μουσικοτροπίας (...). Ίσως, ακόμη η όποια ζωτικότητα εξακολουθούμε να βρίσκουμε σε αυτή την παράδοση, σήμερα να παράγεται, όπως πάντα, από τη ζωνή επίδραση του ζωογόνου νερού αυτού του μεγάλου ωκεανού (σ. 32).

Ένας από τους πιο ένθερμους υποστηρικτές της πολιτισμικής ποικιλότητας στην μουσική εκπαίδευση είναι ο Elliot (1989, 1995), ο οποίος πρότεινε την πραξιακή θεώρηση της μουσικής. Υποστήριξε ότι το κύριο νόημα της μουσικής είναι η ίδια η πράξη της μουσικής δημιουργίας. Η πραξιακή φιλοσοφική θεώρηση τονίζει ότι η μουσική θα πρέπει να προσεγγίζεται με βάση τις έννοιες και τις αξίες της πραγματικής μουσικής δημιουργίας και ακρόασης, όπως αναπτύσσονται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια. Εφόσον η μουσική απαντάται διαφοροποιημένη σε όλους τους πολιτισμούς, αποτελεί μια καθολική ανθρώπινη πρακτική. Είναι ένα ευρύ σύνολο που συντίθεται από διαφορετικές παραδόσεις και είδη και υπό αυτή την έννοια αποτελεί ένα φύσει πολυπολιτισμικό φαινόμενο. Ο Elliot συμπλήρωσε τον συλλογισμό του αναφέροντας, ότι από τη στιγμή που η ίδια η μουσική έχει πολυπολιτισμική υπόσταση, πρέπει και το ουσιαστικό περιεχόμενο της μουσικής εκπαίδευσης να είναι πολυπολιτισμικό. Ως πολυπολιτισμική εκπαίδευση προσδιόρισε την διαχείριση της συνύπαρξης πολιτισμικά διαφερόντων ατόμων ή ομάδων σε ένα κοινό περιβάλλον, με ιδεώδη συνθήκη την ενθάρρυνση της πραγματοποίησης ανταλλαγών προς όφελος όλων. Ο βαθμός επίδρασης που ασκεί η μουσική της κυρίαρχης κουλτούρας στις άλλες διαφοροποιεί τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων.

Ο Elliot (1989), στηριζόμενος στο μοντέλο του Pratte, υποστήριξε ότι οι έννοιες της πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης εξελίσσονται σε έξι στάδια που αντιπροσωπεύουν τα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, που αναπτύχθηκαν σε προηγούμενο

κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, βρίσκονται σε αναλογία με το μοντέλο της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης.

(α) *Αφομοίωση*: Πρόκειται για την χρήση της μουσικής της ισχυρότερης πολιτισμικά ομάδας, συνήθως της δυτικοευρωπαϊκής μουσικής, με στόχο την καλλιέργεια της αίσθησης του «ωραίου» και την επαφή με την «ανώτερη» μορφή μουσικής. Οι υπόλοιπες μουσικές θεωρούνται υποδεέστερες της κλασικής μουσικής και γι' αυτό παραγκωνίζονται.

(β) *Αμalgαματοποίηση*: Σε αυτό το στάδιο χρησιμοποιούνται κάποιες εθνικές μουσικές, οι οποίες έχουν αξιοποιηθεί από καταξιωμένους κλασικούς συνθέτες. Οι διάφορες εθνικές μουσικές μπορούν να γίνουν ανεκτές, προκειμένου να προτείνουν διαφορετικούς μουσικούς τρόπους στην επικρατούσα μουσική παράδοση, αλλά έως το σημείο που δεν απειλούν την κυριαρχία της.

(γ) *Ανοιχτή Κοινωνία*: Η διατήρηση της μουσικής παράδοσης του κάθε μέλους της ομάδας θεωρείται ότι υπονομεύει την κοινωνική συνοχή και επιβραδύνει την ενσωμάτωση των μελών της μειονότητας στο νέο κοσμικό έθνος- κράτος. Κυριαρχεί η πεποίθηση ότι τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των υποομάδων αποτελούν εμπόδια για την πρόοδο της κοινωνίας και ότι δεν έχουν θέση στη σύγχρονη δομή του έθνους. Είναι διάχυτη μια νεωτεριστική τάση που διαφαίνεται από την ανάπτυξη νέων μουσικών ειδών ως μέσο προσωπικής έκφρασης, αλλά μόνο στο στενό πλαίσιο εξέλιξης της κυρίαρχης ομάδας.

(δ) *Εσωστρεφής πολυπολιτισμικότητα*: Σε αυτό το στάδιο δίνεται χώρος σε μια ή δυο μουσικές παραδόσεις που αντιπροσωπεύουν τα μέλη της τοπικής κοινωνίας. Η προσέγγιση όμως αυτών των μουσικών γίνεται επιδερμικά και στερείται οποιασδήποτε ουσίας.

(ε) *Τροποποιημένη πολυπολιτισμικότητα*: Την κύρια διάκριση του σταδίου αυτού από τα προηγούμενα αποτελεί η εισαγωγή στα προγράμματα σπουδών διαφόρων μουσικών του κόσμου. Οι μουσικές επιλέγονται με κριτήριο τα γεωγραφικά σύνορα των περιοχών αλλά και

τα διακριτικά χαρακτηριστικά της εθνότητας, της θρησκείας και της φυλής των ατόμων που συνθέτουν την συγκεκριμένη κοινωνία. Προτείνεται η κριτική προσέγγιση και η μελέτη των ιδιαίτερων στοιχείων τους αλλά και των διαδικασιών, των ρόλων και των συμπεριφορών που συνδέονται με αυτές. Επιπλέον, γίνεται μια πρώτη προσπάθεια διατήρησης του αυθεντικού τους ύφους.

(στ) *Δυναμική πολυπολιτισμικότητα*: Ένα μεγάλο εύρος μουσικών του κόσμου αξιοποιείται με βάση μια πανανθρώπινη προοπτική. Συμβαίνει μια ενεργητική και δυναμική διεργασία ανταλλαγής ιδεών και εμπειριών πάνω στις διάφορες μουσικές παραδόσεις και είδη, με αποτέλεσμα την εξέλιξη τόσο του ρεπερτορίου, όσο και όλων των συμμετεχόντων στην μουσική διαδικασία. Οι γνήσιες μουσικές αντιλήψεις της κάθε κουλτούρας παίρνουν τη θέση της μονοδιάστατης δυτικοευρωπαϊκής προσέγγισης.

Ο Elliot άσκησε κριτική στα τέσσερα πρώτα στάδια διαχείρισης του μουσικού πλουραλισμού, βρίσκοντας ότι έχουν αυστηρά μονοπολιτισμικό προσανατολισμό. Θεώρησε ότι το στάδιο της τροποποιημένης πολυπολιτισμικότητας, ενώ έχει αρκετά θετικά στοιχεία έχει και σημαντικές αδυναμίες, όπως την επεξεργασία των μουσικών του κόσμου με βάση τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν την κλασική μουσική. Πρότεινε λοιπόν, ως ιδανικότερο το στάδιο της δυναμικής πολυπολιτισμικότητας που προωθεί την καλλιέργεια μουσικών αλληλεπιδράσεων από και προς όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, με βάση τις αξίες της εκτίμησης και του σεβασμού στους άλλους μουσικούς πολιτισμούς.

2.2 *Ο Ορισμός και οι Στόχοι της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης*

Υπό το πρίσμα των προαναφερθεισών θέσεων και οπτικών, αναπτύχθηκε η διαπολιτισμική διάσταση της Μουσικής Εκπαίδευσης. Η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση αφορά στην εισαγωγή της μουσικής διαφόρων παραδόσεων του τόπου μας και των πολιτισμών του κόσμου στην εκπαίδευση με γενικό στόχο την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης και ετοιμότητας. Δύναται να οριστεί ως η ταυτόχρονη διερεύνηση και κριτική

προσέγγιση του ρεπερτορίου διαφορετικών μουσικών παραδόσεων με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκαν. Πρόκειται ουσιαστικά για μια σειρά ενεργειών που σχετίζονται με διάφορους παράγοντες όπως: (α) το περιεχόμενο της διδασκαλίας και (β) την συνολική εκπαιδευτική διαδικασία και τις σχέσεις που αναπτύσσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι σε αυτή, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και τα μέλη των τοπικών κοινωνιών (Αδαμοπούλου, 2005).

Ο Σακελλαρίδης (2008) απέδωσε διάφορους ρόλους και λειτουργίες στην Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση. Ανέφερε πως δρα ενάντια σε οποιαδήποτε μορφή διάκρισης και περιθωριοποίησης και αντισταθμίζει τις ανισότητες. Υποστήριξε ότι η χρήση των πολυπολιτισμικών μουσικών προσδίδει μια ανθρωπιστική προοπτική στην εκπαίδευση, ενθαρρύνοντας την κοινωνική δικαιοσύνη και επιδεικνύοντας σεβασμό στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που διέπονται από πολιτισμική πολυμορφία. Επιπλέον, εξυπηρετεί τις γενικές εκπαιδευτικές ανάγκες του κοινωνικού συνόλου και είναι σημαντική για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Τέλος, ο Σακελλαρίδης εκτίμησε ότι η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση είναι μια πολυμερής εκπαιδευτική στρατηγική που έχει θέση σε όλες τις δράσεις του σχολείου, καθώς στοχεύει στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και στην επέκταση των δημιουργικών δυνατοτήτων των μαθητών.

Οι στόχοι της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης θα μπορούσαν να συνοψιστούν στους παρακάτω. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί: (α) να γνωρίσουν και να αποδεχτούν τις ποικίλες μουσικές παραδόσεις με τη διαφορετικότητα τους, (β) να κατανοήσουν τους πολιτισμούς που παρήγαγαν τις διάφορες μουσικές, (γ) να καλλιεργήσουν την μουσική τους αντίληψη μέσα από τη μελέτη των στοιχείων, ρυθμών, μελωδιών, αρμονιών κτλ. των ποικίλων μουσικών, (δ) να αντιληφθούν τη σημασία της προώθησης των μουσικών ανταλλαγών και της επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμών και (ε) να καλλιεργηθούν

αισθητικά μέσω της έκθεσης σε πολυπολιτισμικά μουσικά ερεθίσματα (Αδαμοπούλου, 2005· Δήμου, 2006).

2.3 Η Εξέλιξη της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

Οι πρώτες συζητήσεις για την πρόσδοση πολυπολιτισμικού προσανατολισμού στη Μουσική Εκπαίδευση ανάγονται περίπου στις αρχές του 20ου αιώνα, στην Αμερική. Η μεγάλη συγκέντρωση μεταναστών στις Ηνωμένες Πολιτείες, οδήγησε στη σύνθεση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και στην αλλαγή της αμερικανικής εθνικής ταυτότητας. Καθότι η μουσική είναι διαχρονικά ένα σύμβολο της εθνικής ταυτότητας, αποτέλεσε και έναν από τους τρόπους εκδήλωσης του πολιτισμικού πλουραλισμού και της αλλαγής της κουλτούρας (Volk, 1998). Μέσα σε αυτό το κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο, άρχισε να εκδηλώνεται ενδιαφέρον για την πολυπολιτισμική προσέγγιση της μουσικής, με τη διεξαγωγή διαβουλεύσεων σε διεθνή και εθνικά συνέδρια μουσικής. Άξια αναφοράς θεωρούνται δυο διεθνή συνέδρια που διενεργήθηκαν το 1929 και 1931 από το Εθνικό Συνέδριο των Μουσικών Συμβούλων (Music Supervisor's National Conference- MSNC) κατά τη διάρκεια των οποίων έγινε διεξοδική συζήτηση πάνω σε θέματα Πολυπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, ιδρύθηκαν διάφοροι σύλλογοι και ενώσεις που προήγαγαν την πολυπολιτισμική διάσταση της μουσικής, όπως το έτος 1949, το Διεθνές Μουσικό Συμβούλιο (International Music Council- IMC), το 1953, η Διεθνής Κοινότητα της Μουσικής Εκπαίδευσης (International Society for Music Education- ISME) και το 1955, η Κοινότητα της Εθνομουσικολογίας (Society for Ethnomusicology-SEM) (Anderson, 1974· Volk, 1993). Η ίδρυση της ISME και της SEM αποτέλεσαν ορόσημο για την αξιοποίηση της μουσικής άλλων πολιτισμών και για την έναρξη επικοινωνίας και ανταλλαγών μεταξύ μουσικών από διάφορες χώρες (Petersen, 2005). Θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφερθεί, ότι η αξιόλογη δραστηριότητα των παραπάνω ενώσεων διαρκεί έως τις μέρες μας.

Το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα η κοινωνία και η εκπαιδευτική κοινότητα της Αμερικής συνειδητοποίησαν περισσότερο την πολιτισμική τους ποικιλότητα. Έτσι, η ένταξη διαπολιτισμικής προοπτικής στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα έγινε θέση της επίσημης φιλοσοφίας και πολιτικής της Μουσικής Εκπαίδευσης. Το 1963, στο πανεπιστήμιο του Yale στις Η. Π. Α. πραγματοποιήθηκε ένα σημαντικό σεμινάριο (Yale Seminar) που στόχευε στην αναβάθμιση της Μουσικής Εκπαίδευσης μέσα από την ερευνητική διαδικασία και την ενθάρρυνση για τη διαμόρφωση επικοινωνιακών συνθηκών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Εκεί, μουσικοί που εκπροσωπούσαν διαφορετικούς τύπους και είδη μουσικής αντάλλαξαν απόψεις. Κεντρικό θέμα στην συζήτηση ήταν η παραμέληση της μη δυτικής μουσικής αλλά και διαφόρων μορφών της μοντέρνας και παραδοσιακής μουσικής των Η. Π. Α., έναντι της δυτικοευρωπαϊκής. Η πρόταση στην οποία κατέληξαν ήταν η αξιοποίηση των παραπάνω μουσικών μορφών με την ενσωμάτωσή τους στα προγράμματα σπουδών.

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1967, εξέχουσες προσωπικότητες της εποχής με ενδιαφέροντα στη Μουσική Εκπαίδευση καθώς και εκπρόσωποι φορέων συμμετείχαν στις εργασίες του Συμποσίου του Tanglewood (Tanglewood Symposium) στη Μασαχουσέτη. Η συζήτηση περιστράφηκε στον αναμορφωμένο ρόλο της Μουσικής Εκπαίδευσης στην τότε διαρκώς μεταβαλλόμενη αμερικανική κοινωνία. Οι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών καθώς και οι εκπαιδευτικοί έθεσαν ως στόχο την επίτευξη διαπολιτισμικής κατανόησης, επικεντρώνοντας την προσοχή τους στις μουσικές διαφορετικών πολιτισμών. Στο Συμπόσιο επισημάνθηκε έντονα η ανάγκη της συμπερίληψης όλων των μουσικών, ανεξαρτήτως κουλτούρας, χρονικής περιόδου, είδους και μορφής, στο μουσικό ρεπερτόριο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (Knapp, 2012· Volk, 1998).

Από το Συμπόσιο του Tanglewood και μετά, η αναγκαιότητα της αναγνώρισης της πολιτισμικής ετερομορφίας στη Μουσική Εκπαίδευση υποστηρίχθηκε σε διάφορα συνέδρια και σεμινάρια μουσικών φορέων, όπως του Εθνικού Συνεδρίου των Μουσικών Συμβούλων

(MSNC), που αργότερα μετονομάστηκε σε Εθνικό Συνέδριο Εκπαιδευτικών Μουσικών (Music Educators National Conference- MENC), καθώς και σε άρθρα της Music Educators Journal (MEJ). Η επιστήμη της Εθνομουσικολογίας γνώρισε ανάπτυξη και στα σχολεία διανεμήθηκαν βοηθητικά διδακτικά βιβλία που περιείχαν αντιπροσωπευτικές μη δυτικές μουσικές (Petersen, 2005· Volk, 1993).

2.4 Εννοιολογική Αποσαφήνιση των Όρων Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση, Πολυεθνική- Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση στη Μουσική του Κόσμου

Στο τέλος του 20ου αιώνα, οι διαπολιτισμικές αρχές και οι αξίες έχουν διαποτίσει σχεδόν όλα τα γνωστικά αντικείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών διαφόρων χωρών. Άσκησαν δηλαδή, επιρροή σε ένα ευρύ φάσμα τομέων από τη λογοτεχνία έως τα μαθηματικά και από τις κοινωνικές επιστήμες έως τις τέχνες (Miralis, 2003, 2006).

Ειδικότερα στη τέχνη της μουσικής, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση βρήκε ένα ισχυρό μέσο για να θέσει επί τάπητος την πολιτισμική ποικιλομορφία και για να διαχειριστεί αποτελεσματικά την ετερότητα. Αυτό είναι εύλογο, δεδομένου ότι η μουσική προσφέρει τη δυνατότητα μιας εναλλακτικής μορφής επικοινωνίας με τον «άλλο» και μπορεί να οδηγήσει από καινούρια μονοπάτια στην αποδοχή του διαφορετικού και στην οικοδόμηση μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας (Southcott & Joseph, 2007).

Η συνειδητοποίηση της δύναμης της μουσικής ως διαπολιτισμικού εργαλείου προκάλεσε την αύξηση του ενδιαφέροντος επιστημόνων και εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Παρατηρήθηκε λοιπόν, άνθιση της συγγραφικής δραστηριότητας με την παραγωγή ποικίλων άρθρων, βιβλίων και διδακτορικών διατριβών (Miralis, 2006· Wong, Pan, & Shah, 2016). Η επισκόπηση των προαναφερόμενων πηγών καταδεικνύει ότι υφίσταται εννοιολογική σύγχυση και εκτενής επικάλυψη στην ορολογία που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις διαδικασίες της συμπερίληψης μουσικών του κόσμου

για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμη μια σύντομη εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων που συναντώνται στη βιβλιογραφία, δηλαδή της Πολυπολιτισμικής/ Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης (Multicultural/ Intercultural Music Education), της Πολυεθνοτικής Μουσικής Εκπαίδευσης (Multiethnic Music Education) και της Εκπαίδευσης στις Μουσικές του Κόσμου (World Music Education) (Miralis, 2006).

Επικρατέστερος στην βιβλιογραφία είναι ο όρος «Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση» (Multicultural Music Education), ο οποίος όμως δεν εμφανίζεται πάντα με κοινό εννοιολογικό περιεχόμενο. Χρησιμοποιείται με πολύ μεγαλύτερη συχνότητα στις Η.Π.Α. και τον Καναδά και σε αρκετές περιπτώσεις για να αποδώσει το νόημα του όρου «Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση» (Intercultural Music Education), ο οποίος υιοθετείται και στην παρούσα εργασία. Αν και η σημαντικότερη διαφορά των δυο όρων είναι ότι ο δεύτερος αναφέρεται σε μια μουσική ανταλλαγή μεταξύ των πολιτισμών, όπως προσδιορίζεται από το ά συνθετικό (δια-) της λέξης διαπολιτισμική, και όχι σε μια απλή συνύπαρξη πολλών μουσικών πολιτισμών (πολύ-πολιτισμική), αρκετοί ερευνητές δεν τους διαχωρίζουν και τους χρησιμοποιούν εναλλακτικά (Miralis, 2006· Τριανταφυλλάκη, 2014).

Η Campbell (1993) προσδιόρισε τη σημασία του όρου Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση ως τη μελέτη της μουσικής διαφόρων ομάδων που διακρίνονται με κριτήρια φυλετικής ή εθνικής καταγωγής, ηλικίας, κοινωνικής τάξης, φύλου, θρησκείας, τρόπου ζωής και ιδιαιτερότητας. Από την πλευρά του, ο O'Flynn (2005) υποστήριξε ότι η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση είναι ο τομέας που ασχολείται με τους τρόπους σκέψης, εφαρμογής, διδασκαλίας και μάθησης της μουσικής τόσο του δικού μας, όσο και των άλλων πολιτισμών. Επιπλέον, διευκρίνισε ότι όλα τα άτομα που ασχολούνται με την μουσική, ανεξαρτήτως οποιωνδήποτε πολιτισμικών διαφορών, είναι ωφέλιμο να αναπτύσσουν μεταξύ τους μια δυναμική και αμοιβαία σχέση επίδρασης. Επεξήγησε δε, ότι συνειδητά επιλέγει να χρησιμοποιήσει τον όρο Διαπολιτισμική και όχι Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση για

να τονίσει τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη διαδικασία διαπραγμάτευσης της διαφορετικότητας των μουσικών τους κόσμων.

Σε αντιδιαστολή με τους παραπάνω ερευνητές, ο Lundquist (1991) εισήγαγε τον όρο Πολυεθνοτική- Πολυπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση. Ο όρος περιγράφει την παιδαγωγική διαδικασία αναγνώρισης και εκτίμησης του εύρους της μουσικής έκφρασης ανθρώπων διαφορετικής φυλής, ηλικίας, κοινωνικού επιπέδου, φύλου και τρόπου ζωής που συμβιώνουν σε μια κοινωνία που τη χαρακτηρίζει η εθνοτική ποικιλομορφία. Κατά αντίστοιχο τρόπο, η Campbell (1993) διατύπωσε την άποψη ότι η Πολυεθνοτική Μουσική Εκπαίδευση αφορά στην εις βάθος μελέτη χαρακτηριστικών και αντιπροσωπευτικών ειδών μουσικής μιας ομάδας ανθρώπων κοινής εθνικής ή εθνοτικής προέλευσης.

Εκτός από τους προαναφερθέντες όρους, στη βιβλιογραφία συναντάται επιπλέον και ο όρος Εκπαίδευση στη Μουσική του Κόσμου (World Music Education). Η Campbell (1993) όρισε την έννοια, ως τη μελέτη των συστατικών στοιχείων της μουσικής, όπως χρησιμοποιούνται σε ποικίλα μουσικά είδη σε όλο τον κόσμο. Λίγα χρόνια αργότερα, ο Schippers (1996) επεξήγησε τον όρο μουσική του κόσμου (world music), ως το φαινόμενο της χρήσης μουσικών οργάνων, μουσικών τύπων και ειδών σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μακριά από την κουλτούρα προέλευσης του. Η Wade (όπως αναφέρεται στο Knapp, 2012) διευκρίνισε πως αρχικά ο όρος μουσική του κόσμου χρησιμοποιήθηκε από εθνομουσικολόγους για να παρουσιάσουν τις μη δυτικές μουσικές παραδόσεις. Στη συνέχεια, η μουσική βιομηχανία τον υιοθέτησε ως εμπορική ονομασία, κρίνοντας τον κατάλληλο για την προώθηση των προϊόντων της, καθώς το αγοραστικό κοινό τον αντιλαμβάνονταν ως κάτι αυθεντικό και εξωτικό. Ολοκληρώνοντας την άποψη της, η Wade άσκησε κριτική στη χρήση του όρου, καθώς θεωρεί ότι συμβάλλει στην αυθαίρετη διάκριση της μουσικής σε δυο μέρη: τη μουσική της δύσης και τη μουσική του υπόλοιπου κόσμου. Επιπλέον, συμπληρώνει ότι στην εποχή της οικουμενοποίησης, δεν υπάρχουν πλέον ολοκληρωτικά απομονωμένες

μουσικές παραδόσεις. Υπάρχει μια σύνδεση ανάμεσα στη μουσική, οπουδήποτε και εάν δημιουργείται που της επιτρέπει να είναι παράλληλα παγκόσμια και εγχώρια.

Η χρήση ποικίλων όρων για την λεκτική κατασήμευση της διαπολιτισμικής και παιδαγωγικής αξιοποίησης των μουσικών του κόσμου, πιθανόν να υποδηλώνει τη διαφορετική φιλοσοφική θεώρηση και εκπαιδευτική στόχευση των ερευνητών και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα (Miralis, 2006). Στην παρούσα εργασία γίνεται επιλογή του όρου Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση για να δοθεί έμφαση στην επιδίωξη ανάπτυξης μιας σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων στην διαδικασία συμπερίληψης των μουσικών από διαφορετικούς πολιτισμούς.

2.5 Τα Οφέλη της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε μια αξιοσημείωτη ομοφωνία στις απόψεις των ερευνητών σχετικά με τα ποικίλα οφέλη της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης (Anderson & Cambell, 1996· Fung, 1995· Swanwick, 1998· Volk, 1998). Ο Fung (1995) απαρίθμησε τρία σημαντικά πλεονεκτήματα της διδακτικής αξιοποίησης των μουσικών του κόσμου. Το πρώτο αφορά στον κοινωνικό τομέα, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αποδοχής των πεποιθήσεων και των πρακτικών διαφορετικών ανθρώπων. Αποτελεί κοινωνική πραγματικότητα, η συμβίωση των μαθητών μέσα σε περιβάλλοντα που τα χαρακτηρίζει μεγάλη ποικιλομορφία. Η μουσική μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την απόκτηση εφοδίων ομαλής προσαρμογής στις νέες κοινωνικές συνθήκες, όπως είναι η ανοχή του «ξένου» και η διαμόρφωση αυτόνομης σκέψης χωρίς προκαταλήψεις. Ο Fung περιγράφει τη διαδικασία της μάθησης μέσω των εμπειριών άλλων μουσικών παραδόσεων, ως μια διαδρομή που οδηγεί από τον εγωκεντρισμό στον σεβασμό της ετερότητας.

Το δεύτερο όφελος της χρήσης πολυπολιτισμικής μουσικής, σύμφωνα πάλι με το Fung (1995), αφορά την ίδια τη μουσική. Οι μαθητές, καθώς ενημερώνονται για τους άλλους

μουσικούς πολιτισμούς, διευρύνουν το νου τους, αποκτούν κριτική σκέψη και αντιλαμβάνονται την ποικιλία της μουσικής έκφρασης. Οι Anderson και Campbell (1996) συμφώνησαν με αυτή την άποψη και πρόσθεσαν ότι η έκθεση των μαθητών σε διάφορα μουσικά είδη τους επιτρέπει να γίνονται πιο δεκτικοί σε νέες μουσικές εμπειρίες, δυτικά είτε μη δυτικά προσανατολισμένες. Επιπλέον, αυτή η έκθεση τους δημιουργεί το ενδιαφέρον να αντιμετωπίζουν αναστοχαστικά τη δική τους μουσική παράδοση και να την κατανοούν βαθύτερα.

Ως τρίτο πλεονέκτημα των μουσικών του κόσμου, ο Fung προσδιόρισε την αντίληψη της παγκόσμιας διάστασή τους. Στις ημέρες μας, η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη στον τομέα των μεταφορών και της επικοινωνίας έχει δημιουργήσει καινούρια δεδομένα και στο πεδίο της μουσικής. Οι διάφορες μουσικές παραδόσεις μεταφέρονται με μεγαλύτερη ευκολία, πραγματοποιούνται μουσικές ανταλλαγές και ζυμώνονται νέα μουσικά είδη. Οι σύγχρονες μουσικές πλέον διαμορφώνονται μέσα από τις σύνθετες επιρροές της παράδοσης και των μέσων επικοινωνίας.

Η Volk (1998) διατύπωσε την ίδια γνώμη με τον Fung για τα οφέλη των μουσικών του κόσμου. Υποστήριξε ότι η μελέτη τους μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν αυτογνωσία μέσα από την συνάντησή με το «ξένο», να επεκτείνουν τις δημιουργικές τους δυνατότητες, να κατανοήσουν τη θέση της κλασικής μουσικής ανάμεσα σε όλες τις άλλες και να καλλιεργηθούν αισθητικά. Βέβαια, επισήμανε ότι αυτά τα οφέλη απορρέουν γενικά από την εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και όχι μόνο από την μουσική. Ωστόσο, η μουσική προσφέρει την πρόσθετη δυνατότητα να διδάξει στους μαθητές τη σημασία των κοινωνικών λειτουργιών, όπως της επικοινωνίας, της συναισθηματικής έκφρασης, αφού έχει σταθερή θέση σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες των ανθρώπων.

Την ίδια χρονιά, ο Swanwick (1998) ανέφερε ότι παρατηρούνται σημαντικά οφέλη από την επαφή με τους διαφοροποιημένους ήχους των ποικίλων μουσικών παραδόσεων. Τα

μουσικά χαρακτηριστικά, δηλαδή το αισθητηριακό αποτέλεσμα των υλικών του ήχου, τα εκφραστικά και τα δομικά στοιχεία της μουσικής, μοιράζονται ένα βαθμό πολιτισμικής αυτονομίας που τους επιτρέπει να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας στο πλαίσιο παραδόσεων που δεν σχετίζονται άμεσα με την κουλτούρα καταγωγής τους.

Σε μια πιο πρόσφατη επισκόπηση παρεμβάσεων που έγινε χρήση πολυπολιτισμικής μουσικής, ο Abril (2006) διέκρινε τρία βασικά πλεονεκτήματα της έκθεσης των μαθητών σε μουσική από άλλους πολιτισμούς, την διεύρυνση του γνωστικού τους πεδίου, την επίτευξη αυξημένης κατανόησης προς τους άλλους και τον εμπλουτισμό του συναισθηματικού τους κόσμου.

2.6 Πεδία Ενδιαφέροντος στη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση

2.6.1. Κατάλληλη χρονική στιγμή έκθεσης των παιδιών στην πολυπολιτισμική μουσική.

Ένα από τα θέματα που προβληματίσαν τους ερευνητές που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της Διαπολιτισμικής Μουσικής Παιδαγωγικής είναι το πότε θα πρέπει να αρχίζει η επαφή των παιδιών με μουσικές από άλλες κουλτούρες. Ορισμένοι ερευνητές υποστήριξαν ότι τα παιδιά θα πρέπει να εκτίθενται όσο το δυνατόν νωρίτερα σε πολυπολιτισμικές μουσικές, ώστε να οικειοποιηθούν τους ήχους τους και να αποτραπεί η ανάπτυξη αρνητικών στάσεων και στερεοτυπικών απόψεων απέναντι στα ξένα προς την δική τους κουλτούρα μουσικά είδη (Anderson, 1983· Anderson & Campbell, 1996· Blair & Kondo, 2008· Campbell, 1994· Dekaney & Cunningham, 2009).

Όπως επιχειρηματολόγησαν οι Anderson και Campbell (1996), η επαφή των παιδιών με ένα μεγάλο εύρος μουσικών ήχων θα πρέπει να ξεκινάει από πολύ μικρή ηλικία, ώστε να είναι σε θέση τα παιδιά σταδιακά να αναπτύξουν ευελιξία στις μουσικές τους προτιμήσεις και πολυμουσικότητα. Οι μουσικές του κόσμου μπορούν να καλλιεργήσουν την ικανότητα των παιδιών για προσαρμοστικότητα και εφευρετικότητα, στοιχεία που είναι σημαντικά για να

καταστούν δημιουργικά. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Miller (όπως αναφέρεται στην Campbell, 1994), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εισάγουν τις μουσικές διαφόρων πολιτισμών στα μαθήματα τους, από τη στιγμή της εισόδου των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, παράλληλα με την διδασκαλία της οικείας τους μουσικής παράδοσης. Προτείνουν αυτή ταυτόχρονη επαφή των μαθητών με διάφορα ρεπερτόρια, ώστε καμία μουσική να μην γίνει το πρότυπο σύμφωνα με το οποίο θα εκτιμούνται τα υπόλοιπα μουσικά είδη. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, οι Parageorgiou και Koutrouba (2014) βρήκαν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία γνωριμίας με τις μουσικές του κόσμου θα πρέπει να αρχίσει σε πρώιμη ηλικία, παράλληλα με τη διδασκαλία της τοπικής μουσικής παράδοσης. Ωστόσο, η παραδοσιακή μουσική του τόπου καταγωγής των παιδιών θα πρέπει να έχει την κεντρική θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, άλλοι ερευνητές διατύπωσαν την άποψη ότι οι μαθητές θα πρέπει να κατακτούν πρώτα την δική τους μουσική κουλτούρα και στην συνέχεια να γνωρίζουν τις μουσικές παραδόσεις άλλων πολιτισμών. Κατά συνέπεια, θεώρησαν ότι η επαφή των παιδιών με πολυπολιτισμική μουσική θα πρέπει να αρχίζει σε μεγαλύτερη ηλικία (Blair & Kondo, 2008· Glidden, 1990· Smith, 1983). Πιο συγκεκριμένα ο Glidden ισχυρίζεται ότι η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση δεν είναι κατάλληλη για πολύ μικρά παιδιά, καθώς η κατανόηση των στοιχείων που συνδέονται με ένα ξένο πολιτισμό είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί ωριμότητα. Αλλά και άλλοι ερευνητές όπως ο Smith και οι Blair και Kondo συμφώνησαν με αυτή την οπτική και συμπλήρωσαν ότι τα παιδιά που έχουν μάθει πρώτα την παραδοσιακή μουσική του τόπου τους, έχουν γνωρίσει τις βασικές αρχές που θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν και τη μουσική άλλων κουλτουρών. Για παράδειγμα, όπως αναφέρουν οι Blair και Kondo, οι μαθητές που έχουν διδαχθεί τα βασικά στοιχεία της δυτικής μουσικής, όπως είναι η αρμονία, ο ρυθμός, η φόρμα και η υφή, είναι σε θέση να βασιστούν σε αυτά για να συγκρίνουν την οργάνωση του ήχου σε διαφορετικά είδη μουσικής.

2.6.2. Ζητήματα αυθεντικότητας στην Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση.

Το ζήτημα της αυθεντικότητας των πολυπολιτισμικών μουσικών απασχόλησε σε σημαντικό βαθμό τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους εθνομουσικολόγους (Elliot, 1995· Fung, 1995· Kallio, Westerlund & Partti, 2014· Palmer, 1992· Schippers, 2010· Volk, 1998,· Wade, 2009). Η ακριβής και πιστή απόδοση της μουσικής θεωρήθηκε ότι χρήζει ιδιαίτερης προσοχής για τη διατήρηση της παράδοσης και έπρεπε να ληφθεί μέριμνα για την αποφυγή των στοιχείων που την υπονομεύουν (Δανοχρήστου- Καϊρή, 2014).

Η Volk (1998) περιέγραψε ορισμένες ακραίες περιπτώσεις μουσικών έργων που η αυθεντικότητα συναντάται μόνο στους τίτλους τους, η απόδοση των στίχων γίνεται σε διαφορετική γλώσσα, βασίζονται σε μελοποιήσεις που δεν σχετίζονται με το πρωτότυπο, και μπερδεύουν χωρίς καμία λογική μελωδίες και ρυθμούς. Παλαιότερα λοιπόν, υπήρχε εμφανής έλλειψη ενδιαφέροντος για θέματα αυθεντικότητας που μπορεί να διαπιστωθεί και από τη συνήθεια κάποιων μουσικών της εποχής να εντοπίζουν διάφορα μουσικά κομμάτια και στη συνέχεια να τα διασκευάζουν χωρίς κανένα καλλιτεχνικό κριτήριο. Όμως, με την ανάπτυξη της επιστήμης της Εθνομουσικολογίας και την θεώρηση της μουσικής ως μέρος του πολιτισμού και ως πολιτισμό, οι μουσικοί ευαισθητοποιήθηκαν περισσότερο σχετικά με τη διατήρηση της αυθεντικότητας.

Η εθνομουσικολόγος Wade (2009) ενδιαφέρθηκε για την φύση της αυθεντικότητας στη δυτική μουσικολογική σκέψη. Σχολίασε ότι αρχικά, η αυθεντικότητα θεωρούταν ότι εκφράζει τη συνείδηση της λαϊκής παράδοσης, με τον συλλογισμό ότι η πραγματική φύση ενός λαού μπορεί να αναζητηθεί στο σύνολο των παραδόσεων, στο φολκλόρ του και στη λαϊκή του μουσική. Υπήρχε η εντύπωση ότι μπορεί να αναζητηθεί ως στοιχείο μέσα σε ένα μουσικό έργο. Ένα μουσικό κομμάτι, μια συγκεκριμένη εκτέλεση ή οι γνώσεις και το υπόβαθρο ενός μουσικού αποτελούσαν κριτήρια για το εάν μια μουσική είναι αυθεντική. Η Wade προβληματίστηκε πάνω στην ιδέα που επικρατούσε για την αυθεντικότητα,

αμφισβητώντας την δογματική τήρηση της παράδοσης. Ανέφερε ότι η παράδοση προωθείται κατά των δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης και των μέσων μαζικής ενημέρωσης, με την υποστήριξη νοσταλγών του παρελθόντος που ανησυχούν ότι θα χαθεί στον απόηχο του εκσυγχρονισμού. Το παλιό θεωρείται πλέον στατικό μοντέλο.

Ο Palmer (1992) προέβαλε την άποψη ότι για να είναι απόλυτα αυθεντικό ένα μουσικό έργο θα πρέπει να διακρίνεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά: (α) η εκτέλεση του πρέπει να γίνεται από ένα γηγενή μουσικό, (β) να αποδίδεται από τα όργανα που προσδιόρισε ο συνθέτης του, (γ) να ερμηνεύεται στη γλώσσα στο οποίο είναι γραμμένο, (δ) να απευθύνεται σε κοινό που να μπορεί να το κατανοήσει και (ε) να εκτελείται μέσα σε ένα περιβάλλον που προσομοιάζει με αυτό για το οποίο δημιουργήθηκε.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, ο Palmer (1992) διασαφηνίζει ότι δεν είναι δυνατόν να διατηρηθεί απόλυτα αυθεντικό ένα μουσικό κομμάτι κατά την εκπαιδευτική του χρήση. Θα πρέπει να γίνουν συμβιβασμοί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «Η κύρια ερώτηση δεν είναι το εάν θα γίνουν συμβιβασμοί, αλλά πόσοι συμβιβασμοί επιτρέπεται να γίνουν, ώστε να μην χαθεί εντελώς η αυθεντικότητα» (σ. 38-39). Παράγοντες όπως είναι το σχολικό περιβάλλον, η μετάφραση της γλώσσας, η αντικατάσταση των μουσικών οργάνων και οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται, καθιστούν την μουσική εμπειρία στην τάξη σαφώς διαφοροποιημένη από την αυθεντική στο πολιτισμικό της πλαίσιο. Ο Fung (1995) και η Volk (1998) συμφωνούν με αυτή την άποψη και σχολιάζουν ότι η δυνατότητα διαφύλαξης της αυθεντικότητας των μουσικών έργων τίθεται υπό αμφισβήτηση, εάν αναλογιστεί κανείς ότι η ίδια η πράξη της μετάδοσης της μουσικής μέσα στην σχολική τάξη, μακριά από το πολιτισμικό περιβάλλον που ανήκει, καταστρέφει την αυθεντικότητα.

Ωστόσο, οι δυσκολίες διατήρησης της απόλυτης αυθεντικότητας της μουσικής σε εκπαιδευτικές συνθήκες δεν θα πρέπει να αποτελούν αντικίνητρο για τη χρήση πολυπολιτισμικής μουσικής. Όπως αναφέρει ο Nettl (1992) «είναι προτιμότερο να γνωρίζει

κανείς λίγα, από το να μη γνωρίζει τίποτα. Το πρώτο πράγμα που χρειάζονται οι μαθητές μας είναι να πάρουν μια ιδέα για το τι υπάρχει εκεί έξω» (σ. 5). Αντίστοιχα και για το θέμα της χρήσης αυθεντικών οργάνων, που όπως υποστήριξε ο Palmer (1992) αποτελούν βασική προϋπόθεση για την απόδοση του ακριβή ήχου, η Campbell (1992) πρότεινε τη χρήση εναλλακτικών οργάνων. Θεωρεί ότι δεν υπάρχει λόγος να αποφευχθεί η γνωριμία των μαθητών με τις μουσικές άλλων πολιτισμών, απλά και μόνο επειδή υπάρχει έλλειψη αυθεντικών οργάνων. Οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν την ευθύνη να αντικαταστήσουν τα όργανα με άλλα που έχουν στην διάθεση τους και προσομοιάζουν με τα αυθεντικά στο μέγεθος, στο ηχόχρωμα και στην τεχνική παιξίματος.

Η αφοσίωση πολλών εκπαιδευτικών της μουσικής στην αυθεντικότητα πηγάζει από την επιθυμία τους να είναι ιστορικά ακριβείς και να αποφύγουν τα στερεότυπα (Schipper, 2010· Volk, 1998). Δεν θα πρέπει ωστόσο, να παραγνωρίζουν ότι η μουσική δεν είναι στατική και συνεχώς εξελίσσεται. Η προσπάθεια διατήρησης της αυθεντικότητας των μουσικών έργων μέσα σε μια κοινωνία που συνεχώς αλλάζει, μπορεί να οδηγήσει σε ακατάλληλη επιλογή ρεπερτορίου και σε αγνόηση άλλων μουσικών πιο σύγχρονων, που αντιπροσωπεύουν περισσότερο την μοντέρνα κουλτούρα (Schipper, 2010).

2.6.3. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.

Ένα ακόμη πεδίο ενδιαφέροντος των ερευνητών αποτελεί το περιεχόμενο των προγραμμάτων της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Για το θέμα της επιλογής των καταλληλότερων μουσικών του κόσμου για εκπαιδευτικούς σκοπούς έχουν διατυπωθεί ποικίλες γνώμες. Ο Fung (1995) υποστήριξε ότι σε πρώτο επίπεδο, το περιεχόμενο των πολυπολιτισμικών μουσικών διδασκαλιών θα πρέπει να περιλαμβάνει τις μουσικές παραδόσεις που σχετίζονται με την εθνική και πολιτισμική σύνθεση των μαθητών της τάξης αλλά και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας. Η έρευνα των Papageorgiou και Koutrouba (2014) έδειξε ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων σχολικών συμβούλων, κατά

την αρχική επιλογή πολυπολιτισμικών μουσικών, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη το κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς και οι ικανότητες του μαθητικού πληθυσμού. Στη συνέχεια όμως, το μουσικό ρεπερτόριο θα πρέπει να διευρύνεται περισσότερο, ώστε να βιώνουν οι μαθητές νέες αισθητικές εμπειρίες και να γίνονται πιο δημιουργικοί. Ο Huang (1997) πρότεινε την εκπαιδευτική χρήση μη δυτικών μουσικών ειδών που συνδέονται με οποιοδήποτε τρόπο με τις μουσικές που διδάσκονται στο βασικό αναλυτικό πρόγραμμα. Ο Anderson (1992) συμπλήρωσε ότι πέρα από τη σύνθεση του πληθυσμού και τη σύνδεση με την διδακτική ύλη, τα προγράμματα σπουδών πρέπει να αντικατοπτρίζουν την εμπειρία του εκπαιδευτικού. Ενισχύοντας την παραπάνω άποψη, η Campbell (1996) ανέφερε ότι προτιμότερο είναι ένα ρεπερτόριο που αναλογεί, με μουσικά κριτήρια, στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και στην εμπειρία του σε μια κοινωνία που την χαρακτηρίζει ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η οικουμενικότητα.

Κάποιοι άλλοι ερευνητές επισήμαναν ότι υπάρχουν μουσικά έργα καταξιωμένων συνθετών του 20ου και 21ου αιώνα που συνδυάζουν στοιχεία της δυτικής με ορισμένα χαρακτηριστικά μη δυτικών μουσικών παραδόσεων, καθώς και σύγχρονα μουσικά είδη όπως η ποπ, η ροκ ή η αβαντ γκαρντ τζαζ που μπορούν να αποτελέσουν την κατάλληλη πλατφόρμα για την επεξεργασία πολυπολιτισμικών μουσικών στην σχολική τάξη (Seeger, 1992· Walker, 1996).

Αναφορικά με το εύρος και το βάθος του περιεχομένου των προγραμμάτων της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης έχουν εκφραστεί οι ακόλουθες θέσεις. Η μουσική πέρα από ένα οργανωμένο σύστημα ήχων αποτελεί και συνθετικό μέρος της κουλτούρας που την παρήγαγε. Οπότε θα πρέπει να μελετάται και να διδάσκεται λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικο- πολιτισμικό συγκείμενο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε και συνεχίζει να την περιβάλλει. Εξετάζοντας οι μαθητές το ευρύτερο πλαίσιο των μουσικών, έχουν τη δυνατότητα «όχι μόνο να μάθουν για τις μουσικές πολιτισμικές διαστάσεις, αλλά και να

μάθουν μουσική εις βάθος. Και αυτό σημαίνει να αντιληφθούν τον πλουραλισμό που υπάρχει όχι μόνο στη μουσική αλλά και στις ιδέες που αφορούν την μουσική» (Dunbar- Hall, όπως αναφέρεται στη Δανοχρήστου- Καϊρή, 2014, σ.165). Για να πραγματοποιηθεί μια σφαιρική επεξεργασία της μουσικής η Jorgenson (όπως αναφέρεται στη Δανοχρήστου- Καϊρή, 2014) υποδεικνύει την επιλογή λιγότερων αντιπροσωπευτικών πολυπολιτισμικών έργων, ώστε να είναι δυνατή η διεξοδική τους εξέταση και μελέτη.

Από την άλλη πλευρά, οι Blair και Kondo (2008) υποστήριξαν ότι θα πρέπει να διατηρηθεί μια ισορροπία ανάμεσα στη διείσδυση στο γενικότερο πλαίσιο που εντάσσονται οι μουσικές του κόσμου και στην επεξεργασία των τοπικών μουσικών παραδόσεων. Είναι στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών να αποφασίσουν το πόσο θα εμβαθύνουν στη σημασία και στις κοινωνικές λειτουργίες των πολυπολιτισμικών μουσικών, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών της τάξης τους. Όπως ανέφερε ο Wiggins (1992) «δεν υπάρχει νόημα να εξαντλούμε τους μαθητές, παρέχοντάς τους περιττές πληροφορίες» (σ.22). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποδίδουν τη δέουσα σημασία στο περιεχόμενο των προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης που εφαρμόζουν, αλλά χωρίς να συγχέονται από το πλήθος και το εύρος των μουσικών του κόσμου (Schippers, 2010).

2.6.4. Οι διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές των προγραμμάτων της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.

Ανάμεσα στα θέματα που έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον των ερευνητών που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της Διαπολιτισμικής Μουσικής Παιδαγωγικής είναι και οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές με τις οποίες μπορεί να εφαρμοστεί η διδασκαλία των πολυπολιτισμικών μουσικών.

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες στη διαδικασία γνωριμίας με τις διάφορες μουσικές παραδόσεις είναι, σύμφωνα με την Campbell (όπως αναφέρεται στη Δανοχρήστου- Καϊρή, 2014) ο κατάλληλος τρόπος διδασκαλίας. Η ποιοτική διδασκαλία

μπορεί να εκπληρώσει τους διδακτικούς στόχους της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης και να καλλιεργήσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις των μαθητών, ανεξάρτητα από τον μουσικό πολιτισμό που εξετάζεται. Οπότε ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι γνώστης της διδακτικής μεθοδολογίας για να επιλέξει τις αποτελεσματικότερες κάθε φορά διδακτικές μεθόδους και τεχνικές.

Ο Burton (όπως αναφέρεται στους Quesada & Volk, 1997) παρουσίασε τις διδακτικές του προτάσεις για τη γνωριμία των μαθητών με την μουσική της Ασίας. Διαμόρφωσε σχέδια μαθήματος που περιελάμβαναν προτεινόμενες μουσικές δραστηριότητες. Έδωσε μεγάλη έμφαση στην ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων στις διδασκαλίες, ιστορικών χαρακτηριστικών, παραδόσεων, εθίμων, που έδωσαν το έναυσμα για τη διεξαγωγή συζήτησης σχετικά με τις αξίες και την φιλοσοφία του πολιτισμού.

Η Shehan (όπως αναφέρεται στους Quesada & Volk, 1997) διεξήγαγε μια έρευνα που σύγκρινε την αποτελεσματικότητα δυο διδακτικών τεχνικών στο να έρθουν οι μαθητές της έκτης δημοτικού σε επαφή με την μουσική gamelan. Η μουσική gamelan είναι παραδοσιακό μουσικό συγκρότημα από την Ινδονησία. Η ερευνήτρια διαμόρφωσε σχέδια μαθήματος και εκπαιδευτικά υλικά, χρησιμοποιώντας δυο διδακτικές μεθόδους: την ευρετική- ανακαλυπτική μέθοδο και τη διαλεκτική μέθοδο. Πραγματοποίησε εφαρμογή τους στην τάξη και στη συνέχεια αξιολόγηση με κριτήρια, την προτίμηση, την πρόοδο και την συγκέντρωση των μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση της ανακαλυπτικής μεθόδου βελτίωσε τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών και την προτίμηση τους για την ινδονησιακή μουσική. Ωστόσο, τόσο η ανακαλυπτική μέθοδος, όσο και η διαλεκτική ήταν αποτελεσματικές στο να γνωρίσουν οι μαθητές το συγκεκριμένο μουσικό είδος και να αυξηθεί ο χρόνος ακρόασης του.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση των Anderson και Campbell (1996), οι οποίοι συνέστησαν την πολύπλευρη διερεύνηση και μελέτη των μουσικών πολιτισμών με τη

συμβολή διαφορετικών πεδίων των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, σε προσαρμογή πάντα με το επίπεδο των μαθητών της τάξης. Για την επίτευξη μιας διεξοδικότερης προσέγγισης των πολυπολιτισμικών μουσικών σημαντική θεώρησαν τη συμβολή και τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων όπως: φιλολόγων, εικαστικών τεχνών, θεατρολόγων, θεολόγων, ιστορικών, κοινωνιολόγων κ. α.

Η έρευνα του Edwards (1998) έδειξε ότι μια διδακτική προσέγγιση των πολυπολιτισμικών μουσικών που συνδυάζει: (α) τη χρήση αυθεντικών υλικών, (β) την συμμετοχή ενός προσκεκλημένου γηγενή μουσικού που κατάγεται από τη χώρα που προέρχεται η εκάστοτε μουσική, (γ) την άρτια ενημέρωση και τη σωστή προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τον υπό μελέτη μουσικό πολιτισμό και (δ) τη δυνατότητα διάθεσης επαρκούς χρόνου για την επεξεργασία των πολυπολιτισμικών μουσικών, μπορεί να οδηγήσει σε πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές. Ο Edwards επισήμανε ότι θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια, ώστε οι μαθητές να κατανοούν βαθύτερα τη μουσική αλλά και τον πολιτισμό που την δημιούργησε. Επιπλέον, ανέφερε ότι για να έχει η μάθηση βάθος, η διδασκαλία θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο, στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του παιδιού.

Η Goetze (2000) θέτοντας ως στόχους οι μαθητές να γνωρίσουν τις πολυπολιτισμικές μουσικές με όσο το δυνατόν περισσότερη αυθεντικότητα και να κατανοήσουν τον τρόπο που η μουσική αναπτύσσεται μέσα στον πολιτισμό που τη δημιούργησε, έκανε τις παρακάτω προτάσεις διδακτικής προσέγγισης:

(α) Ο εκπαιδευτικός να καλέσει στην τάξη έναν γηγενή μουσικό της χώρας που προέρχεται η υπό μελέτη μουσική παράδοση. Εάν δεν είναι εφικτή μια τέτοια επίσκεψη ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει βιντεοσκοπήσεις ή ηχογραφήσεις που παρουσιάζουν εκτελέσεις από γηγενείς μουσικούς.

(β) Πριν την επίσκεψη ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συμφωνήσει με τον γηγενή μουσικό για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που θα

εφαρμοστούν, ώστε από την μια μεριά να αντιμετωπιστεί με διακριτικότητα ο συγκεκριμένος μουσικός πολιτισμός, αλλά και να είναι το μάθημα προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών της τάξης.

(γ) Ο εκπαιδευτικός να ενημερωθεί για τον πολιτισμό της παραδοσιακής μουσικής μέσα από διάφορες πηγές, όπως βιβλία, διαδίκτυο κλπ., ώστε μετά να μπορέσει να μεταφέρει στους μαθητές του τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία.

(δ) Ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει φωνητικές κλήσεις, βιντεοκλήσεις και δορυφορικές συνδέσεις, ώστε να επιτύχει την επικοινωνία των μαθητών του με έναν γηγενή μουσικό.

(ε) Ο εκπαιδευτικός να προσπαθήσει να εξοικειώσει τους μαθητές με τον προφορικό τρόπο μετάδοσης της μουσικής, ειδικά στην περίπτωση που ο εξεταζόμενος μουσικός πολιτισμός δεν χρησιμοποιεί σημειογραφία. Οι μαθητές θα πρέπει να ακούσουν τη μουσική και μετά να την εκτελέσουν. Με αυτό τον τρόπο θα καλλιεργηθεί η προσοχή και η αντίληψη τους και θα αποδεσμευτούν από την παρτιτούρα.

(στ) Στην φωνητική μουσική αντίστοιχα, να βάλει τους μαθητές να διακρίνουν τους τόνους, να αντιληφθούν τις λεπτομέρειες στην απόδοση των φωνηέντων και των συμφώνων και να πειραματιστούν με τις δικές τους φωνές με βάση τους ιδιαίτερους φωνητικούς τρόπους του συγκεκριμένου πολιτισμού.

(ζ) Ο εκπαιδευτικός να ζητήσει από τους μαθητές του να παρατηρήσουν τα οπτικά ερεθίσματα που δέχονται κατά την παρακολούθηση της εκτέλεσης της μουσικής. Μπορούν να επικεντρώσουν την προσοχή τους στον τρόπο που κινούνται οι μουσικοί ή που χρησιμοποιούν τα όργανα, στις εκφράσεις του προσώπου τους, στις χορευτικές κινήσεις που κάνουν, αλλά και στα ρούχα που φορούν.

(η) Στα μουσικά κομμάτια που έχουν φωνή ο εκπαιδευτικός να δώσει στους μαθητές την μετάφραση των στίχων και να την ακριβή προφορά τους με τη βοήθεια ενός γηγενή μουσικού.

(θ) Να ζητήσει από τους μαθητές να εκτελέσουν ή να τραγουδήσουν όσο το δυνατόν πιο πιστά στο αυθεντικό μουσικό έργο, πιθανώς κάνοντας και αρκετές επαναλήψεις.

(ι) Ο εκπαιδευτικός, εάν καθορίζεται από το συγκεκριμένο μουσικό πολιτισμό, μπορεί να αφήσει τους μαθητές του να εκφραστούν ελεύθερα, αποκομίζοντας ποικίλα οφέλη.

(ια) Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαθέσει το υλικό που έχει συγκεντρώσει προς ενημέρωση και άλλων συναδέλφων που ενδιαφέρονται για τον υπό μελέτη μουσικό πολιτισμό, αλλά και να ζητήσει τη γνώμη γηγενών μουσικών για τη διδασκαλία του, χρησιμοποιώντας βιντεοσκοπημένα μαθήματα.

(ιβ) Δεδομένου ότι είναι απίθανο να υπάρχουν τα αυθεντικά μουσικά όργανα όλων των πολιτισμών στη σχολική τάξη, η πιστή αναπαραγωγή της πολυπολιτισμικής μουσικής δεν είναι εφικτή. Ο εκπαιδευτικός όμως μπορεί να προτείνει τη χρήση των διαθέσιμων οργάνων ή αντικειμένων που παράγουν ήχο για να επιτευχθεί η ακριβέστερη δυνατή απόδοση των παραδοσιακών μουσικών.

Επιπλέον, είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά στο Πρόγραμμα Σπουδών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι. Ε. Π.), δεδομένου ότι πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο και συγκεκριμένο σχέδιο εκπαιδευτικών δράσεων που καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία και αντανακλά τη φιλοσοφία της επίσημης πολιτείας. Στο αναθεωρημένο Πρόγραμμα σπουδών του Ι. Ε. Π. (2014) ορίστηκαν οι γενικοί σκοποί και οι επιμέρους στόχοι των μαθημάτων μουσικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ένας από τους στόχους που τέθηκαν σε όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι η γνωριμία με την μουσική παράδοση των διάφορων περιοχών της χώρας και με τις μουσικές του κόσμου, ώστε να καταπολεμηθούν οι διακρίσεις και ο κοινωνικός αποκλεισμός μέσα από τη δημιουργία συνθηκών μουσικής επικοινωνίας.

Για την υλοποίηση αυτού του στόχου υποδείχθηκαν μεθοδολογικές κατευθύνσεις και προτάθηκαν συγκεκριμένες δραστηριότητες για τη γνωριμία με τις διάφορες μουσικές

παραδόσεις. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που προσδιορίστηκαν είναι: η βιωματική προσέγγιση, η διαθεματική προσέγγιση, η συνεργατική προσέγγιση, η διαφοροποίηση, η διαπολιτισμική διδασκαλία, η χρήση μουσικής τεχνολογίας και Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ. Π. Ε.) και η αξιολόγηση. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών και εξυπηρετούν τους στόχους της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης είναι: η μουσική ακρόαση (ενεργητική και παθητική), η εκτέλεση της μουσικής με τη φωνή, το σώμα και τη χρήση απλών μουσικών οργάνων, η κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων, η μελέτη εθίμων που συνδέονται με τη μουσική, η προσέγγιση της μουσικής με τη συμβολή και άλλων τεχνών (παιδική λογοτεχνία, εικαστικά, θέατρο, χορός κλπ.), η χρήση νέων τεχνολογιών (καραόκε, ηλεκτρονικά παιχνίδια, εκπαιδευτικά λογισμικά, ηλεκτρονικά όργανα, μαγνητοφωνήσεις, βιντεοσκοπήσεις) και η μουσική δημιουργία (σύνθεση και αυτοσχεδιασμός).

2.6.5. *Οι πηγές και τα υλικά των προγραμμάτων της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.*

Διάφοροι ερευνητές ανέπτυξαν και ανέλυσαν ποικίλα παιδαγωγικά υλικά για να παράσχουν υποστήριξη στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν πολυπολιτισμικές μουσικές στις διδασκαλίες τους.

Το έτος 1972 το επιστημονικό περιοδικό Music Educators Journal εξέδωσε ένα ειδικό τεύχος που έδινε πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς της μουσικής για τους τρόπους εκτέλεσης και το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο των μουσικών από διάφορες περιοχές του κόσμου. Το κείμενο συνοδευόταν από φωτογραφίες που απεικόνιζαν τα αυθεντικά όργανα των μουσικών και στιγμιότυπα από μουσικές παραστάσεις. Ενδεικτικά, περιλαμβάνονταν πληροφοριακό υλικό για τις μουσικές της Νοτίου Αφρικής, της ευρωπαϊκής λαϊκής παράδοσης, της Ωκεανίας, της Αμερικής, και της Ασίας (Bell- Mcroy, 2014).

Στις αρχές τις δεκαετίας του 80 σημειώθηκε έντονο ενδιαφέρον για τη διαμόρφωση μουσικοπαιδαγωγικών υλικών με παραδοσιακές μουσικές. Ο Aduonum (όπως αναφέρεται

στους Quesada & Volk, 1997) επεξεργάστηκε και τροποποίησε ένα σημαντικό αριθμό αφηγηματικών τραγουδιών από την Γκάνα της Αφρικής, ώστε να αξιοποιηθούν διδακτικά. Έγραψε μάλιστα οδηγίες για την σωστή εκτέλεση τους και πρότεινε συγκεκριμένα ρυθμικά μοτίβα για τη συνοδεία τους. Ο Curry (όπως αναφέρεται στη Bell- Mcroy, 2014) δημιούργησε μια λίστα με αφρό- αμερικανικά τραγούδια για χρήση σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αξιολόγησε τα σχολικά εγχειρίδια μουσικής με κριτήριο την ποσότητα και την ποιότητα των αφρό- αμερικανικών τραγουδιών που περιλαμβάνουν. Από τη μεριά του ο Chen (όπως αναφέρεται στους Quesada & Volk, 1997) ανέπτυξε ένα διδακτικό πακέτο για το δημοτικό σχολείο, που στόχευε στη γνωριμία με την κινεζική μουσική. Το υλικό που περιλαμβανόταν ήταν: βιβλίο για το δάσκαλο, βιβλίο μαθητή, μια κασέτα για μουσική ακρόαση, προτεινόμενη βιβλιογραφία και δισκογραφία για περαιτέρω ενημέρωση καθώς και άλλες συμπληρωματικές πηγές. Ο ερευνητής εφάρμοσε το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό στις ΗΠΑ και στην Ταϊβάν, έχοντας θετικά αποτελέσματα.

Μια δεκαετία αργότερα, η Ellis (όπως αναφέρεται στους Quesada & Volk, 1997) διαμόρφωσε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αфроαμερικανικής μουσικής για παιδιά Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αποτελούταν από τέσσερις διδακτικές ενότητες στις οποίες γινόταν χρήση μουσικών παιχνιδιών, τραγουδιών μπλουζ και μουσικής τζαζ του πρώτου μισού του 20ου αιώνα καθώς και εκκλησιαστικοί ύμνοι, γκόσπελς. Το συγκεκριμένο υλικό υποστηρίζονταν με μεθοδολογικές οδηγίες και συγκεκριμένες προτάσεις αξιολόγησης για τη σωστή χρήση του.

Ένας από τους ερευνητές που παρουσιάζουν έντονη δραστηριότητα στο τομέα της Διαπολιτισμικής Μουσικής Παιδαγωγικής, η Campbell (1996) διερεύνησε τις απόψεις οχτώ εθνομουσικολόγων και συγκέντρωσε πληροφορίες για μουσικές διαφόρων πολιτισμών καθώς και προτάσεις διδακτικής αξιοποίησής τους στις σχολικές αίθουσες. Προέκυψαν ενδιαφέροντα στοιχεία για την μουσική: (α) της ινδιάνικης φυλής Navajo και των ιθαγενών

της Αμερικής, (β) της Ταϊλάνδης και της νοτιοανατολικής Ασίας, (γ) του Ιράν και της Μέσης Ανατολής, (δ) των ινδιάνικων φυλών του Αμαζονίου, (ε) της Κίνας, (στ) της εθνικής ομάδας Yoruba και της δυτικής Αφρικής, (ζ) των Αφροαμερικανών και (η) των Λατινομεξικανών και Μεξικοαμερικανών. Επιπλέον, στην έρευνα της η Campbell διαμόρφωσε και μια λίστα με μουσικές του κόσμου για εκπαιδευτική διάθεση.

Οι Anderson και Moore (1998) με βάση τα αμερικανικά εθνικά πρότυπα για την μουσική εκπαίδευση, παρείχαν στους εκπαιδευτικούς βοηθήματα για την ενσωμάτωση πολυπολιτισμικής μουσικής στις τάξεις τους. Αν και ο κύριος στόχος τους ήταν να εισάγουν τους μαθητές στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης γενικά, προτείνοντας την χρήση μουσικών από διάφορες κουλτούρες, πέτυχαν και την ευαισθητοποίηση τους σε θέματα διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης.

Σε μια μεταγενέστερη ερευνητική προσπάθεια της, η Campbell (2004) ανέπτυξε έναν οδηγό για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω σε διάφορα θέματα ενδιαφέροντος όπως π.χ. την εκτέλεση οργάνου, τη χρήση φωνής κτλ.. Ο οδηγός απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, από την Πρωτοβάθμια έως την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και παρείχε πληροφορίες για την ένταξη των πολυπολιτισμικών μουσικών στις σχολικές τάξεις καθώς και ένα σημαντικό αριθμό προτεινόμενων δραστηριοτήτων από διάφορους πολιτισμούς.

Στην Ελλάδα, το 1994, με αφορμή μια ιδέα της Μελίνας Μερκούρη, διαμορφώθηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα των υπουργείων Παιδείας και Πολιτισμού, το «Μελίνα- Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Στόχος του ήταν η υποστήριξη των τεχνών και του πολιτισμού στο σχολικό περιβάλλον αλλά και η συνολική εκπαιδευτική αναβάθμιση μέσω της επαφής με την τέχνη. Το υλικό απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και όχι μόνο σε αυτούς που το γνωστικό τους αντικείμενο είχε άμεση σχέση με την τέχνη. Το 2004 σταμάτησε η χρηματοδότηση του προγράμματος, οπότε διεκόπη και η εφαρμογή του.

Μέρος αυτού του προγράμματος αποτελούσαν και τα παρακάτω εκπαιδευτικά υλικά που προσέδωσαν μια διαπολιτισμική οπτική στην Μουσική Εκπαίδευση: (α) «Ο ήχος της μουσικής» (υπεύθ. Κώστας Μόσχος). Αναπτύχθηκε σε πέντε δράσεις. Η τελευταία δράση περιλαμβάνει μουσικές ακροάσεις από διάφορους πολιτισμούς με κεντρικούς άξονες τον ήλιο και τη βροχή. Περιέχει βιβλίο για τον δάσκαλο και cd για εκπαιδευτική χρήση, (β) «Η μουσική στη Μεσόγειο» (υπεύθ. Κώστας Μόσχος). Περιλαμβάνει ένα πληροφοριακό φυλλάδιο, οδηγίες χρήσης και ένα cd με τραγούδια από χώρες της Μεσογείου, της Ισπανίας, της Αιγύπτου, του Μαρόκου, της Κροατίας και της Ιταλίας, (γ) «Μουσικές αναζητήσεις του 20ου αιώνα» (υπεύθ. χ. ο.). Περιέχει μουσικές νεωτεριστικών τάσεων του 20ου αιώνα, (δ) «Η μουσική και τα παραμύθια των Τσιγγάνων και των Κούρδων» (υπεύθ. Νάνση Τουμπακάρη). Αποτελείται από μουσικές ακροάσεις του πολιτισμού των Τσιγγάνων και των Κούρδων, (ε) «Μια μουσική γεωγραφία της Ελλάδας» (υπεύθ. Παντελής Καβακόπουλος). Παρουσιάζει τις ποικίλες μουσικές παραδόσεις διαφορετικών περιοχών της χώρας μας, (στ) «Εισαγωγή στην παραδοσιακή μουσική» (υπεύθ. Γιώργος Χατζημιχαλάκης), Παρουσιάζει εισαγωγικά στοιχεία των ειδών, των μορφών και των τρόπων της παραδοσιακής μουσικής (ζ) «Ρυθμολογία» (υπεύθ. Λευτέρης Γρηγορίου). Διαπραγματεύεται τους ρυθμούς της Ελλάδας και του κόσμου, (η) «Εισαγωγή στη μουσική του 20ου αιώνα» (υπεύθ. Βασίλης Κόκκας). Περιλαμβάνει αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα των μουσικών που αναπτύχθηκαν τον 20ο αιώνα, (θ) «Οι δημοφιλείς μουσικές του κόσμου» (υπεύθ. χ. ο.). Παρουσιάζει τα είδη, την ιστορία και τα ιδιαίτερα στοιχεία πολυπολιτισμικών μουσικών που είναι ευρέως συμπαθείς στο κοινό, (ι) «Επίσκεψη σε ένα εικονικό μουσείο μουσικών οργάνων» (ανέκδοτη). Παρουσιάζει ποικίλα μουσικά όργανα διαφόρων περιοχών του πλανήτη <http://www.iema.gr/melina>.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμη η αναφορά και στις προσπάθειες Ελλήνων ερευνητών να διαμορφώσουν διαπολιτισμικά προσανατολισμένα εκπαιδευτικά υλικά Μουσικής Αγωγής. Ο Σακελλαρίδης (2010) ανέπτυξε έναν οδηγό Διαπολιτισμικής Μουσικής

Εκπαίδευσης για εφαρμογή σε παιδιά δημοτικού σχολείου. Το υλικό περιλαμβάνει δέκα μαθήματα με 11 τραγούδια και δυο έμμετρα και μη έμμετρα παραμύθια. Μέσα από χορούς, τραγούδια και μουσική από διάφορες περιοχές της χώρας μας και του κόσμου, θέτει ως στόχο τη επίτευξη γνωριμίας με τα στοιχεία που διακρίνουν την πολυπολιτισμική μουσική καθώς και την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο οδηγός περιέχει μεθοδολογικές κατευθύνσεις προς τους εκπαιδευτικούς. Στην διδακτορική διατριβή του συγγραφέα παρουσιάστηκαν όλα τα στάδια της εφαρμογής του υλικού καθώς και τα αποτελέσματα της εφαρμογής του.

Από τη μεριά της, η Δανοχρήστου- Καϊρή (2014) συνέβαλε και αυτή στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης, αντιμετωπίζοντας με μια διαπολιτισμική προοπτική ήδη υπάρχοντα μουσικά θέματα. Παρουσίασε έξι προτεινόμενες διδασκαλίες, σε μορφή σχεδίου μαθήματος, για τη μουσική διαφόρων πολιτισμών: του ελληνικού, του αλβανικού, του βουλγαρικού, του πολωνικού, του молδαβικού και του Ζαΐρ. Σε αυτές περιλαμβάνονται σαφείς αναφορές στα υλικά και μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κάθε διδασκαλία, τα οποία είναι : χάρτης, υπολογιστής, συσκευή προβολής, μουσικά όργανα, cds, dvds, λίστες με αντιπροσωπευτικά τραγούδια του κάθε λαού και παρτιτούρες. Επιπλέον, η Δανοχρήστου- Καϊρή περιέγραψε τον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι διδασκαλίες να εφαρμοστούν στην τάξη και παρουσίασε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή τους.

Ιδιαίτερα αξίζει η αναφορά στο Πρόγραμμα Σπουδών του Ι. Ε. Π. (2014) για το επιστημονικό πεδίο της μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου υποδείχθηκε η αξιοποίηση των διδακτικών πακέτων που αντιστοιχούν σε κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου αλλά και στο νηπιαγωγείο. Τα διδακτικά πακέτα μουσικής όλων των τάξεων του δημοτικού περιλαμβάνουν: βιβλίο μαθητή, τετράδιο εργασιών, βιβλίο εκπαιδευτικού και ψηφιακούς δίσκους. Στις διδακτικές ενότητες που είναι πρόσφορες για διαπολιτισμική μουσική

εκπαίδευση, προσδιορίστηκαν τα κατάλληλα υλικά και τα μέσα που μπορούν να υποστηρίξουν την διδασκαλία. Ως συμπληρωματικό υποστηρικτικό υλικό για την υλοποίηση των στόχων της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης στην Έ και Δ τάξη προτείνεται το εκπαιδευτικό λογισμικό «Εμμέλεια, Το μουσικό χωριό»

<http://www.iema.gr/data/edu/EMMELEIA/>

Στην Έ και ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού, συνιστάται η εφαρμογή της διαδραστικής παρτιτούρας «Να 'χα νεράντζι» <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/6161?locale=el>, το εκπαιδευτικό λογισμικό «Εμμέλεια, Το μουσικό χωριό» και η εφαρμογή «Ο γύρος του κόσμου με όχημα τη μουσική» <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/5844?locale=el>.

Για όλες τις τάξεις του δημοτικού το ΙΕΠ (2014) υπέδειξε τη χρήση ενός ανθολογίου μουσικών κειμένων που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς και συνοδεύεται από δέκα ψηφιακούς δίσκους. Επιπλέον, πρότεινε τη χρήση μουσικών οργάνων, διαφόρων ψηφιακών δίσκων (cds) και μηχανών αναπαραγωγής ψηφιακών δίσκων (cd players).

3. Η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Διάσταση της Μουσικής

3.1 Ο Διαπολιτισμικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών

Προκειμένου η διαπολιτισμική διάσταση να βρει πρόσφορο έδαφος στην Μουσική Εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οποίος επανακαθορίζεται μέσα στο πλαίσιο του πλουραλιστικού χαρακτήρα των κοινωνιών. Ο Volk (1998) επισήμανε την κεντρική θέση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική κατεύθυνση της Μουσικής Εκπαίδευσης αναφέροντας ότι «Παρά την μεγάλη χρησιμότητα των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και υλικών, ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος παράγοντας που επηρεάζει την διδακτική πράξη. Η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση δεν μπορεί να εφαρμοστεί, παρά μόνο εάν όλοι οι εκπαιδευτικοί της χώρας φροντίσουν να εφαρμοστεί στις τάξεις τους» (σ.190).

Προϋπόθεση για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν στο ρόλο τους είναι η βασική αλλά και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση τους, που πρέπει να τους καλύπτει σε επίπεδο: (α) παροχής γνώσεων για τους διάφορους πολιτισμούς, (β) καλλιέργειας θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα και (γ) μετουσίωσης των γνώσεων και των στάσεων σε κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, είναι απαραίτητο να διακρίνονται τόσο από διαπολιτισμική επάρκεια, όσο και από διαπολιτισμική ικανότητα (Γεωργογιάννης, 2009).

Στο γνωστικό τομέα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ενημερωμένοι για θέματα διαπολιτισμικότητας και εξάλειψης οποιασδήποτε διάκρισης. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να γνωρίζουν το πολιτισμικό πλαίσιο της μουσικής παράδοσης που σκοπεύουν να προσεγγίσουν, αλλά και τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών. Την βάση όμως για την πλήρη αντίληψη των άλλων πολιτισμών αποτελεί η πρότερη κατανόηση του δικού τους πολιτισμού, των συνθηκών που αυτός εξελίχθηκε, των βασικών συστατικών του καθώς και των ομοιοτήτων και των διαφορών του με άλλους πολιτισμούς.

Σε επίπεδο παιδαγωγικών, διδακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να διακρίνονται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά: (α) την αναγνώριση και τον σεβασμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών και την προσαρμογή της διδακτικής τους πράξης σε αυτά, (β) τη διδακτική αξιοποίηση του διαφορετικού γνωστικού υπόβαθρου και των εμπειριών των μαθητών για την προαγωγή της μάθησης, (γ) την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών, (δ) την κριτική εξέταση και την ικανότητα αναδιαμόρφωσης του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών, (ε) τη διαχείριση των οποιοδήποτε εμποδίων μπορεί να προκύψουν κατά τη διδασκαλία, (στ) την ανοχή σε διαφορετικές απόψεις και αξίες, αλλά και τη διακριτική υποστήριξη των δικών τους μέσα στα πλαίσια ενός δημοκρατικού διαλόγου, (ζ) την ενθάρρυνση της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών σε όλες τις σχολικές δράσεις, (η) την

επίδειξη ενσυναίσθησης στους μαθητές, (θ) τη διάθεση συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων με γονείς και συναδέλφους, (ι) την αξιολόγηση της παιδαγωγικής τους πρακτικής βάσει διαπολιτισμικών αξόνων και κριτηρίων (Λιακοπούλου, 2006).

Σε επίπεδο στάσεων οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να καλλιεργήσουν τα «διαπολιτισμικά συναισθήματα» τους. Είναι σημαντικό να εκτιμούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, να σέβονται τις ατομικές διαφορές και να τις αντιμετωπίζουν ως πλούτο. Θα πρέπει να απορρίπτουν τις εθνοκεντρικές τάσεις και οποιασδήποτε μορφής διάκριση, υποστηρίζοντας τις αξίες της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Λιακοπούλου, 2006· Neuner, χ.χ.). Ακόμη και εάν η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και τα Προγράμματα Σπουδών εγκρίνουν και ενισχύουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση της Μουσικής Εκπαίδευσης, είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών εκείνες που «αποτελούν το βασικό παράγοντα για την προώθηση της μουσικής ποικιλότητας στην εκπαίδευση» (Schippers, 1996).

Επιπλέον, κρίνεται αναγκαίο οι διαπολιτισμικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των εκπαιδευτικών να αντανakλώνται στην εκπαιδευτική τους πράξη. Στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η διευθέτηση καθημερινών ζητημάτων απαιτεί την εφαρμογή όλων των εκείνων των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική διαχείριση τους (Λιακοπούλου, 2006· Neuner, χ.χ.).

Σε αυτό το σημείο αξίζει η αναφορά στην έρευνα που διεξήγαγαν οι McCarthy και Stellacio (1994). Όπως προέκυψε από τα ευρήματα τους, οι διαπολιτισμικά επαρκείς και έτοιμοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την διατήρηση αυθεντικών στοιχείων της μουσικής. Προσπαθούν να ενημερωθούν για τα πολιτισμικά στοιχεία που συνδέονται με την μουσική παράδοση που τους ενδιαφέρει, μέσω επιμορφώσεων αλλά και της προσωπικής επαφής τους με άτομα που πρεσβεύουν το συγκεκριμένο πολιτισμό. Επιπλέον, επιζητούν να βρίσκονται σε μέρη που η μουσική προσφέρεται όσο το δυνατόν αυθεντικότερα, ώστε να αξιοποιήσουν

διδασκτικά τα ποικίλα προσλαμβανόμενα ερεθίσματα. Παράλληλα, επιλέγουν πηγές που συνδυάζουν τη χρήση εικόνας και ήχου και χρησιμοποιούν οδηγούς για να αποδώσουν με σωστή προφορά τις γλώσσες που δεν γνωρίζουν.

3.2 Η Ανάγκη για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών

Η ύπαρξη ανάγκης για την πρόσδοση διαπολιτισμικού περιεχομένου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ενισχύεται από τα ευρήματα σχετικών ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία και αρθρογραφία. Οι Joseph και Southcott (2009) τόνισαν τη σημασία των προπαρασκευαστικών μαθημάτων της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην συστηματική καλλιέργεια της διαπολιτισμικής συνείδησης και μάθησης. Εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι σε θέση να παρέχουν στους φοιτητές τις γνώσεις και τις εμπειρίες που θα τους καταστήσουν διαπολιτισμικά υπεύθυνους εκπαιδευτικούς. Οπότε, για να βελτιωθεί η διδασκαλία των πολυπολιτισμικών μουσικών στην τάξη είναι σημαντική η εισαγωγή των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, ο Britt (όπως αναφέρεται στη Bell- Mcroy, 2014) στην έρευνα του διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την δυνατότητα να εκπαιδευτούν στις ποικίλες μουσικές παραδόσεις και πιο συγκεκριμένα στην αφροαμερικανική μουσική. Την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να προετοιμάσουν κατάλληλα τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σε θέματα Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης επισήμανε και ο Anderson (1992). Ο συγκεκριμένος ερευνητής πρότεινε την αναδιαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την συμπερίληψη στοιχείων πολυπολιτισμικής μουσικής σε όσα μαθήματα είναι πρόσφορα. Η Campbell (1994) σχολίασε τις ελλείψεις που υπάρχουν στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών στις μουσικές του κόσμου και διατύπωσε τις συστάσεις της για να επέλθει αλλαγή στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Αλλά και ο Belz (2006) διαπίστωσε ότι η πλειοψηφία των ποικίλων μουσικών παραδόσεων είναι

παραμελημένη στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, ο Jolley (2013) συμφώνησε με τις παραπάνω γνώμες και τόνισε τη σημασία της εισαγωγής της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης στην αρχική αλλά στη συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Όλοι οι προαναφερθέντες ερευνητές κατέληξαν στην άποψη ότι δεδομένης της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας των σύγχρονων κοινωνιών δεν μπορούμε πια να αγνοούμε την μουσική ποικιλομορφία.

3.3 Τα Προβλήματα που Αντιμετωπίζουν οι Εκπαιδευτικοί στην Εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

Αν και, όπως αναδείχθηκε από τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί κατέχουν κεντρικό ρόλο στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι συχνά έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες δυσκολίες.

Η κοινωνική απαίτηση για την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών μέσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, σε αρκετές περιπτώσεις τους βρίσκει ανέτοιμους καθώς δεν έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση κατά την αρχική τους εκπαίδευση. Στην έρευνα των Joseph και Southcott (2009) διαφάνηκε ότι οι φοιτητές που εκπαιδεύονται για να ασκήσουν το επάγγελμα του δασκάλου μουσικής, δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν μουσικές του κόσμου στις διδασκαλίες τους, καθώς δεν τους δόθηκε η ευκαιρία να παρατηρήσουν, κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης, κάποιον εμπειρότερο εκπαιδευτικό να τις χρησιμοποιεί. Εξέφρασαν ωστόσο, το ενδιαφέρον τους να επιμορφωθούν μελλοντικά πάνω στην αξιοποίηση των πολυπολιτισμικών μουσικών, με τη συμμετοχή τους σε μουσικές κοινοτικές δράσεις, την επικοινωνία τους με καλλιτέχνες που τις γνωρίζουν βιωματικά, αλλά και μέσω αναζήτησης πληροφοριών.

Επιπλέον, σύμφωνα με την Χρυσοστόμου (2009) η παιδαγωγική και διδακτική συγκρότηση των φοιτητών των Μουσικών Τμημάτων δεν είναι ολοκληρωμένη, αν και τα τελευταία χρόνια υπάρχουν περισσότερα σχετικά μαθήματα στα Προγράμματα Σπουδών

Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Triantafyllaki & Chrysostomou, 2012). Το εύρημα αυτό ενισχύεται περισσότερο και από τα αποτελέσματα της έρευνας της Τριανταφυλλάκη (όπως αναφέρεται στο Τριανταφυλλάκη, 2014), όπου προέκυψε πως οι φοιτητές των Τμημάτων Μουσικών Σπουδών, που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο μαθημάτων τους, δήλωσαν πως δεν αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι για να ανταποκριθούν στα παιδαγωγικά και διδακτικά τους καθήκοντα. Τις ελλειπείς τους γνώσεις και δεξιότητες προσπαθούσαν να τις καλύψουν με τη παρακολούθηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών και σεμιναρίων εξωπανεπιστημιακών φορέων.

Παράλληλα, στη βιβλιογραφία απαντώνται αναφορές για τις ανεπαρκείς γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στις πολυπολιτισμικές μουσικές. Ο Teicher (1997) επισήμανε ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν να διδάξουν τη μουσική με μια πολυπολιτισμική προοπτική επειδή κατά πρώτο λόγο, τους είναι δύσκολο να αποφύγουν την δυτικοευρωπαϊκή προσέγγιση της. Κατά δεύτερο λόγο, δεν αντιλαμβάνονται την αξία των ποικίλων μουσικών παραδόσεων. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι οι ίδιοι έχουν εκπαιδευτεί μόνο στην κλασική μουσική και έτσι δεν μπορούν να αντιληφθούν την αισθητική ομορφιά και τα ποικίλα διαπολιτισμικά οφέλη της αξιοποίησης των μουσικών του κόσμου. Άλλοι πάλι εκπαιδευτικοί που εμφανίστηκαν πιο πρόθυμοι να εισάγουν διαφορετικές μουσικές παραδόσεις στις διδασκαλίες τους, δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν εμπόδια όπως την έλλειψη πηγών, εκπαίδευσης και εξειδίκευσης.

Η Robinson (1996) διαπίστωσε ότι και άλλοι παράγοντες όπως οι στερεοτυπικές απόψεις, οι προκαταλήψεις, ο εθνοκεντρισμός και η έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών αποτελούν εμπόδια για την εισαγωγή των πολυπολιτισμικών μουσικών στην εκπαίδευση. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν ως πρόφαση την ανεπαρκή εκπαίδευση και εμπειρία τους, καθώς όταν τους προτάθηκε να παρακολουθήσουν σεμινάρια επιμόρφωσης στις μουσικές του κόσμου,

ελάχιστοι μόνο δέχτηκαν να συμμετάσχουν. Επιπλέον, μολονότι κάποιοι δήλωσαν ότι είχαν εμπειρία έκθεσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον, θεωρούσαν ότι δεν αποκόμισαν από αυτή σημαντικά οφέλη. Βάσει αυτών των δηλώσεων, η Robinson προέβη στην εκτίμηση ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση δεν τους αφορά, καθώς περιλαμβάνει μουσικές των «ξένων». Ωστόσο, υπήρξε και μια μερίδα εκπαιδευτικών που παρουσιάστηκαν θετικά διακείμενοι στην αξιοποίηση πολυπολιτισμικών μουσικών, αλλά ανέφεραν ότι δυσκολεύονται στην εφαρμογή τους στην τάξη, λόγω έλλειψης χρόνου και κατάλληλης οργάνωσης.

Ο Wo (2012) σχολίασε ότι μια από τις μεγαλύτερες ανησυχίες των εκπαιδευτικών όταν προσεγγίζουν τις μουσικές του κόσμου είναι το θέμα της αυθεντικότητας. Σε αρκετές περιπτώσεις πολυπολιτισμικών μουσικών η μεταφορά τους γίνεται με ακουστικό τρόπο, από γενιά σε γενιά, χωρίς τη χρήση σημειογραφίας. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφάλεια να ασχοληθούν με μουσικές που δεν είναι γραμμένες σε παρτιτούρα, για να μην τις αλλοιώσουν. Άλλες φορές αναφέρουν ότι δεν έχουν στη διάθεση τους αυθεντικά όργανα για να αποδώσουν σωστά τον ήχο. Επειδή η αυθεντικότητα των μουσικών είναι ένα πολύπλοκο θέμα που αφορά τη σύνδεση συγκεκριμένων μουσικών ειδών, με τα όργανα, τους ήχους, τα χαρακτηριστικά, τη νοοτροπία των ανθρώπων και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία του τόπου από τον οποίο προέρχονται, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να στοχεύουν στην απόλυτη διατήρηση της. Ο Wo εκτίμησε ότι κατά τη διδακτική αξιοποίηση των πολυπολιτισμικών μουσικών θα πρέπει να καταβάλλεται προσπάθεια για την κατανόηση και την αποδοχή του «διαφορετικού». Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατευθύνουν τους μαθητές στην κατανόηση της λειτουργίας των μουσικών του κόσμου, στον εντοπισμό διαφορών και ομοιοτήτων με τις μουσικές του δικού τους πολιτισμού και στην ανίχνευση των αιτιών και των τρόπων που οι μουσικές διαφοροποιούνται ή μοιάζουν μεταξύ τους.

Στο ίδιο άρθρο, ο Wo (2012) επισήμανε και άλλον έναν παράγοντα δυσκολίας για την συμπερίληψη των πολυπολιτισμικών μουσικών στη σχολική τάξη, τη προσδιοριστική λειτουργία της μουσικής για την ταυτότητα των ατόμων. Η μουσική που οι άνθρωποι ακούν, εκτελούν ή παρουσιάζουν συχνά θεωρείται ως αντιπροσωπευτική της ταυτότητας τους, καθώς η μουσική πράξη αποτελεί μια διαδικασία που εμπεριέχει τις ιδέες και τα συναισθήματα των ανθρώπων. Για αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι πρέπει να προβάλλουν ως επιλογή τους ένα είδος μουσικής, που σε κάποιες περιπτώσεις δεν ταιριάζει με την πραγματική τους ταυτότητα, απλά για να γίνουν αποδεκτοί από τους άλλους. Αυτό το θέμα δεν περιορίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς. Αποτελεί πρόβλημα και των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, που συχνά αρνούνται να προσδιορίσουν τον εαυτό τους με την προσωπική τους πολιτισμική κληρονομιά. Η άρνηση των μαθητών στα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά προκύπτει από την ανάγκη τους να ανήκουν στην ομάδα των συμμαθητών τους, οπότε πιέζονται να προσαρμοστούν στην κυρίαρχη πολιτισμική κουλτούρα.

3.4 Οι Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών και η Σημασία των Προηγούμενων Εμπειριών στο Σχηματισμό τους

Οι αντιλήψεις είναι πολύπλοκες διαδικασίες της νόησης και του συναισθήματος των ανθρώπων μέσω των οποίων διάφορα περιβαλλοντικά ερεθίσματα γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας και συμβάλλουν στην ερμηνεία του κόσμου. Ως έννοια συνδέονται με το σύνολο των γνώσεων, των κρίσεων, των κατανοήσεων και των πεποιθήσεων που πληροφορούν τους ανθρώπους για τη θέση τους στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Σε αρκετές περιπτώσεις δημιουργούνται υποσυνείδητα καθώς διάφορα ερεθίσματα ασκούν επιρροή στους ανθρώπους, χωρίς οι ίδιοι να το συνειδητοποιούν. Ο σχηματισμός των αντιλήψεων γίνεται αιτία διαμόρφωσης του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς των

ανθρώπων, της υιοθέτησης δηλαδή συγκεκριμένων στάσεων προς ένα πρόσωπο, ένα αντικείμενο ή μια ιδέα (Γεωργογιάννης, 2008).

Οι αντιλήψεις λοιπόν, λειτουργούν ερμηνευτικά και έχουν έντονο το στοιχείο της υποκειμενικότητας, οπότε μπορεί να είναι και λανθασμένες. Παρατηρείται ότι τα ίδια ερεθίσματα γίνονται αντιληπτά από τον κάθε άνθρωπο με διαφορετικό τρόπο. Η ανομοιότητα στο τρόπο αντίληψης γίνεται πιο έντονη σε άτομα με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Όποτε, είναι εμφανές ότι στη διαμόρφωση των αντιλήψεων είναι σημαντική η συμβολή των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των ατόμων καθώς και οι επιδράσεις του πλαισίου στο οποίο δημιουργούνται (Βοσνιάδου, 2006).

Όπως διαφαίνεται στη σχετική βιβλιογραφία, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δέχονται επιρροές από τις προϋπάρχουσες προσωπικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες τους. Ο Norman (1996) διαπίστωσε ότι οι προηγούμενες προσωπικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες των καθηγητών κολεγίων που συμμετείχαν στην έρευνα του, επηρέασαν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την φύση και την αξία των πολυπολιτισμικών μουσικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας του έδειξαν ότι οι δυτικοευρωπαϊκές μουσικές καταβολές των συμμετεχόντων προκάλεσαν σε κάποιους από αυτούς υποτιμητική αντίληψη για τις μουσικές του κόσμου.

Στην έρευνα τους οι Taylor και Sobel (2001) βρήκαν ότι τα διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως, η εθνική καταγωγή, η κοινωνικοπολιτισμική προέλευση, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις κλπ. συντελούν στη διαφοροποίηση των αντιλήψεων τους, στη συγκρότηση της προσωπικότητας και της ταυτότητας τους καθώς και στη διαμόρφωση του διδακτικού τους στυλ.

Η Emmanuel (2003) επισήμανε τη σχέση των αντιλήψεων και των στάσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τις εκπαιδευτικές εμπειρίες που έχουν βιώσει. Συγκεκριμένα, μέτρησε τις προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις σε θέματα διαπολιτισμικότητας πέντε φοιτητών, πριν και μετά την πρακτική τους άσκηση σε ένα πολυπολιτισμικό δημοτικό

σχολείο, που περιελάμβανε και τη διαμονή τους στην πολιτισμικά πλουραλιστική κοινότητα. Διαπίστωσε ότι τόσο η διδακτική εμπειρία των φοιτητών, όσο και η καθημερινή επαφή τους με μέλη της πολυπολιτισμικής κοινότητας μετασχημάτισαν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους αναφορικά με τη διαπολιτισμικότητα και τους κατέστησαν διαπολιτισμικά ικανότερους.

3.5 Επισκόπηση Ερευνών Σχετικά με τις Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση

Πολλοί ερευνητές έχουν εστιάσει την ερευνητική τους δραστηριότητα στις αντιλήψεις και στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τις πολυπολιτισμικές μουσικές και για τη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση (Klinger, 1996· Legette, 2003· McCarthy & Stellaccio, 1994· Meidinger, 2002· Robinson, 1996· Stellaccio, 1995· Wong, 2014· Young, 1996· Yudkin, 1990).

Η Yudkin (1990) διερεύνησε τις απόψεις 1.200 εκπαιδευτικών μουσικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Καλιφόρνια των Η. Π. Α για την εισαγωγή των μουσικών του κόσμου στις τάξεις τους. Βρήκε ότι η διδασκαλία τους πάνω στις ποικίλες μουσικές παραδόσεις ήταν επιφανειακή, εξαιτίας κυρίως των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα αυθεντικότητας και της ανελαστικότητας των προγραμμάτων σπουδών. Οι McCarthy και Stellaccio (1994) σε δείγμα 638 δασκάλων μουσικής του Μέριλαντ των Η. Π. Α. διερεύνησαν τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούσαν τις πολυπολιτισμικές μουσικές στην τάξη τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών αξιοποιούσαν τις μουσικές του κόσμου στις διδασκαλίες τους, αν και αντιμετώπιζαν δυσκολίες όπως την έλλειψη γνώσεων για τους πολιτισμούς που δημιουργήσαν τις μουσικές καθώς και την απουσία αυθεντικών υλικών για εκπαιδευτική χρήση.

Την επόμενη χρονιά, η Stellaccio (1995) διεξήγαγε μια μελέτη περίπτωσης σε μια τάξη δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, οι προσωπικές

αντιλήψεις, οι στάσεις και οι στόχοι του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις προσδοκίες για κοινωνική δράση, μπορούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες άσκησης της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Η ερευνήτρια υποστήριξε ότι, οι εκπαιδευτικοί της μουσικής θα πρέπει να επικεντρωθούν στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και στην ανάπτυξη μιας κριτικής και πραξιακής προσέγγισης της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον, διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί της μουσικής δεν έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση, ώστε να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας στην πράξη.

Ο Klinger (1996) επιβεβαίωσε τα παραπάνω ευρήματα και εξέτασε τα πρακτικά προβλήματα που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την ενσωμάτωση των διαφορών πολυπολιτισμικών μουσικών στις διδασκαλίες τους. Η βασική τους δυσκολία φάνηκε πως ήταν η αδυναμία εύρεσης αυθεντικών εκτελέσεων για να παρέχουν ερεθίσματα προς τους μαθητές. Στην διδακτορική της διατριβή η Robinson (1996), χρησιμοποιώντας δείγμα 267 διευθυντών, 206 επιθεωρητών και 262 μουσικών εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων στο Μίσιγκαν των Η. Π. Α, εξέτασε τη χρήση, τις πρακτικές και το περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι γινόταν προσπάθειες συμπερίληψης πολυπολιτισμικών μουσικών, αλλά χωρίς την απαιτούμενη προετοιμασία. Επιπλέον, διαφάνηκε ότι υπήρχε ασυμβατότητα μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω σε διάφορα θέματα της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης (ορισμός, στόχοι, κλπ.) και της εκπαιδευτικής τους πράξης. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών πίστευε ότι χρήση μουσικών του κόσμου είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη για τους μαθητές. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι δεν κατέβαλαν ιδιαίτερη προσπάθεια στον εντοπισμό των κατάλληλων διαπολιτισμικών υλικών, δεν ενδιαφέρονταν πολύ για την διατήρηση των αυθεντικών στοιχείων των μουσικών και δεν επιζητούσαν να γίνουν διαπολιτισμικά ικανότεροι εκπαιδευτικοί.

Την ίδια χρονιά, ο Young (1996) σε δείγμα 30 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αστικών και ημιαστικών περιοχών του Οχάιο των Η. Π. Α., διερεύνησε τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση, καθώς και τον αντίκτυπο τους στην καθημερινή διδακτική τους πράξη. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν να αναγνωρίζουν τα οφέλη της εισαγωγής των μουσικών του κόσμου στις τάξεις τους, αλλά διατύπωσαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τον ορισμό της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τους βασικούς στόχους της και τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές με τις οποίες πρέπει να τις προσεγγίζουν στις διδασκαλίες τους.

Ο Meidinger (2002) εξέτασε τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές, έξι εξειδικευμένων στη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στο Όρεγκον των Η. Π. Α., σχετικά με τις πολυπολιτισμικές μουσικές. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω παρατηρήσεων, συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν στους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μουσικές του κόσμου κατείχαν σημαντική θέση στις διδασκαλίες τους. Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών είχαν μεγάλη επιρροή στην θετική ανταπόκριση των μαθητών στις διάφορες μουσικές παραδόσεις. Φάνηκε επιπλέον, ότι η εθνικότητα των μαθητών καθώς και η τοποθεσία που βρίσκονταν τα σχολεία δεν ήταν σημαντικοί παράγοντες στη εξαγωγή του αποτελέσματος.

Σε τυχαίο δείγμα 394 εκπαιδευτικών μουσικής δημοσίων δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων, ο Legette (2003) διερεύνησε τις απόψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση. Η συντριπτική τους πλειοψηφία πίστευαν ότι οι διάφορες μουσικές παραδόσεις πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά μόνο ένα ποσοστό εκπαιδευτικών της τάξης του 35% είχε χρησιμοποιήσει πολυπολιτισμικές μουσικές σε κάποιες από τις διδασκαλίες τους ή τις εξωσχολικές μουσικές τους δραστηριότητες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν επέλεξαν τα διδακτικά τους υλικά με βάση τη σύνθεση των μαθητών της τάξης τους και δεν δίδασκαν με διαπολιτισμική προοπτική, επικαλούμενοι λόγους όπως η έλλειψη γνώσης, εμπειρίας και πηγών.

Σε μια πολύ πρόσφατη έρευνα, οι Wong, Pan και Shah (2016), χρησιμοποιώντας δείγμα 456 εκπαιδευτικών μουσικής στην Μαλαισία, επιβεβαίωσαν και ενίσχυσαν τα παραπάνω αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, βρήκαν ότι υπήρχε ομοφωνία στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξία και τα οφέλη των μουσικών του κόσμου. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν ότι οι πολυπολιτισμικές μουσικές συμβάλλουν στην συνειδητοποίηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και στην προώθηση της κατανόησης, της ανοχής και της αποδοχής του διαφορετικού. Ωστόσο, συμπλήρωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν συχνά στις τάξεις τους πολυπολιτισμικές μουσικές, λόγω της ανεπαρκούς προετοιμασίας και των ελλειπών γνώσεων τους αλλά και των περιορισμένων πηγών που έχουν στη διάθεση τους.

3.6 Η Παρούσα Έρευνα

Σύμφωνα με την προαναφερθείσα βιβλιογραφία και αρθρογραφία, η οπτική των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνει την εκπαιδευτική τους θεωρία και επηρεάζει την διδακτική τους πράξη. Ειδικότερα στο πεδίο της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ασκούν επίδραση στις στάσεις τους απέναντι στις διάφορες μουσικές παραδόσεις και στους πολιτισμούς που τις δημιούργησαν και καθορίζουν τις επιλογές για την διδακτική αξιοποίηση τους στην τάξη.

Σε διεθνές επίπεδο, σήμερα όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται η σημασία της διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις μουσικές του κόσμου, με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και την βελτίωση της παρεχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Klinger, 1996· Legette, 2003· McCarthy & Stellaccio, 1994· Meidinger, 2002· Robinson, 1996· Stellaccio, 1995· Wong, 2014· Young, 1996· Yudkin, 1990). Ωστόσο, στον ελληνικό χώρο, παρά τις καινούριες εκπαιδευτικές

ανάγκες που έχει δημιουργήσει η παγκοσμιοποίηση και η μετανάστευση, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης της μουσικής είναι πολύ περιορισμένη. Η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη χρήση της μουσικής ως διαπολιτισμικού εργαλείου αποδεικνύεται και από την ανεπαρκή ερευνητική δραστηριότητα σε θέματα Διαπολιτισμικής Μουσικής Παιδαγωγικής (Papageorgiou & Koutrouba, 2014). Η λεπτομερής εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις μουσικές του κόσμου μπορεί να διαλευκάνει τους λόγους που οι μουσικές του κόσμου είναι παραμελημένες στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα και να αναδείξει προτάσεις για την εκμετάλλευση των δυνατοτήτων που παρέχουν στις σχολικές τάξεις.

Επιπλέον, όλες οι προηγούμενες μελέτες που διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης, χρησιμοποίησαν ως δείγμα εκπαιδευτικούς με ειδικότητα μουσικού. Ωστόσο, στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, η μουσική χρησιμοποιείται και από εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων για την ολιστική επεξεργασία των θεμάτων με τα οποία ασχολούνται στις τάξεις τους και για την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών. Ύστερα από αναζήτηση στις διαδικτυακές σελίδες των ελληνικών Πανεπιστημίων, διαπιστώθηκε ότι τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης περιλαμβάνουν μαθήματα τόσο Μουσικής, όσο και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας προσφέρονται τα μαθήματα: «Η διαπολιτισμική διάσταση στην Προσχολική Εκπαίδευση» στο Α και Β εξάμηνο σπουδών ως υποχρεωτικά μαθήματα, «Εισαγωγή στην μουσική σκέψη και πράξη» στο Έ εξάμηνο ως μάθημα επιλογής, «Εισαγωγή στην Μουσική Παιδαγωγική» στο ΣΤ εξάμηνο ως μάθημα επιλογής, «Θεωρία και πράξη του μουσικού αυτοσχεδιασμού» στο Ζ εξάμηνο ως μάθημα επιλογής και το μάθημα «Συνθέτοντας με τα παιδιά: Θεωρία και πράξη του μουσικού αυτοσχεδιασμού» στο Η

εξάμηνο σπουδών ως μάθημα επιλογής.

http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/ptpe_odigos2014-2015_diorth_low.pdf

Παρουσιάζει λοιπόν, ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και των αποφοίτων τους, νηπιαγωγών και δασκάλων για τις μουσικές παραδόσεις διαφόρων πολιτισμών.

Με βάση τα παραπάνω, διατυπώθηκε ο σκοπός της παρούσας έρευνας ο οποίος είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις παιδαγωγικές διαστάσεις της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Ο γενικός σκοπός της έρευνας αναλύθηκε και εξειδικεύτηκε σε επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που είναι ιδιαίτερα κρίσιμα τόσο στο στάδιο του σχεδιασμού, όσο και στο στάδιο της υλοποίησης της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Αναλυτικότερα, στην παρούσα μελέτη έχουν τεθεί τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- (α) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση;
- (β) Ποιες εμπειρίες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έπαιξαν ρόλο για το σχηματισμό αυτών των αντιλήψεων;
- (γ) Πως εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πρακτικές και αρχές της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης;

Ερευνητικό Μέρος

4. Μέθοδος

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία με κριτήριο την φύση των υπό διερεύνηση ερωτημάτων. Η ποιοτική μέθοδος χρησιμοποιείται σε έρευνες που στοχεύουν στην εξέταση και στην ερμηνεία των εννοιών που αποδίδουν οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις και ενέργειες. Ο γενικός της σκοπός είναι «η περιγραφή, η ανάλυση, η εις βάθος ερμηνεία και η πλήρη αντίληψη των κοινωνικών διαδικασιών καθώς και των χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 21).

Επιχειρώντας να προσδιοριστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας κρίνεται σκόπιμη η αναφορά στη νατουραλιστική της διάσταση που την στρέφει στην παρατήρηση των κοινωνικών φαινομένων, χωρίς να επιχειρεί τον έλεγχο τους. Ο συλλογισμός που ακολουθεί είναι επαγωγικός, δηλαδή από τις επιμέρους και λεπτομερείς παρατηρήσεις επιχειρεί να δομήσει ένα ολιστικό νόημα. Πραγματοποιείται μέσω των συνεχών καταγραφών της πραγματικότητας, αναδεικνύοντας τη σημασία των διαδικασιών και των αλληλεπιδράσεων. Επιπλέον, διερευνά καταστάσεις, διαδικασίες και συμπεριφορές μέσα σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο (Cohen et al., 2008· Ιωσηφίδης, 2008).

Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής κατέχει κεντρικό ρόλο. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο Eisner «ο ίδιος ο ερευνητής είναι το εργαλείο της έρευνας» (όπως αναφέρεται στο Cohen et al., 2008, σ. 232). Ο ρόλος του ερευνητή αφορά στην παρατήρηση και στην καταγραφή δεδομένων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Το ενδιαφέρον του επικεντρώνεται στα σχόλια των συμμετεχόντων στην έρευνα, στις συμπεριφορές τους, στα μη λεκτικά μηνύματα επικοινωνίας και σε άλλα υλικά παροχής δεδομένων, προκειμένου να κατανοήσει τα άτομα και το πλαίσιο στο οποίο κινούνται ή τις αυτόνομες πηγές δεδομένων. Υποχρέωση του είναι να καταγράφει τα δεδομένα με ακρίβεια, να μην επηρεάζεται από

προσωπικές κρίσεις και να τηρεί την ερευνητική δεοντολογία. Για να συνάγει το συμπέρασμα της έρευνας του αξιοποιεί συνδυαστικά όλα τα στοιχεία που έχει συγκεντρώσει, ανάλογα με τον τρόπο που τα κατανοεί. Τέλος, θα πρέπει να αναστοχάζεται διαρκώς σε σχέση με τον ρόλο του κατά τη διάρκεια όλης της ερευνητικής διαδικασίας (Cohen et al., 2008· Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008).

4.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος οκτώ εκπαιδευτικοί, που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εκ των οποίων έξι ήταν γυναίκες και δυο ήταν άντρες. Από το σύνολο των συμμετεχόντων οι τέσσερις είχαν ειδικότητα μουσικολόγου, οι δυο νηπιαγωγού, και οι υπόλοιποι δυο δασκάλου. Δυο από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών και δυο από αυτούς ότι είναι μεταπτυχιακοί φοιτητές. Οι δυο δάσκαλοι πρόσθεσαν στα προσόντα τους και σπουδές μουσικής σε ωδείο. Τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν πως διαθέτουν εκπαιδευτική εμπειρία από πέντε έως οκτώ χρόνια και οι άλλοι τέσσερις, από 10 έως 15 χρόνια. Οι συμμετέχοντες εργάζονταν σε σχολεία του νομού Λάρισας.

Για την ανεύρεση του δείγματος τέθηκε ως κριτήριο η ειδικότητα των εκπαιδευτικών, και η εργασία τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν στο δείγμα τόσο εκπαιδευτικοί με ειδικότητα μουσικού, όσο και εκπαιδευτικοί με την ειδικότητα των νηπιαγωγών και δασκάλων. Χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία «χιονοστιβάδας», κατά την οποία η ερευνήτρια αρχικά απευθύνθηκε σε μια μικρή ομάδα ατόμων, τα οποία στη συνέχεια την έφεραν σε επαφή με άλλα άτομα που πληρούσαν τα κριτήρια για τη συμμετοχή τους στην έρευνα (Mason, 2003).

4.2 Ερευνητικό Εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης.

Η ημιδομημένη συνέντευξη παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να συλλέξει λεπτομερείς πληροφορίες για τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων στην έρευνα. Βασικό χαρακτηριστικό της είναι η δυνατότητα που παρέχει στον ερευνητή να ελίσσεται ως προς την ακολουθία των προκαθορισμένων ερωτήσεων και ως προς την παραλλαγή του περιεχομένου τους, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δέχεται. Επιπλέον, επιτρέπει στον ερευνητή να χρησιμοποιήσει συμπληρωματικές ερωτήσεις ή να αφαιρέσει κάποιες, σύμφωνα με τη ροή της συζήτησης. Συνεπώς, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις δίνουν ένα βαθμό ελευθερίας, που μπορεί να οδηγήσει στην ανάδυση θεμάτων, που ο ερευνητής δεν έχει αρχικά σκεφτεί. Αυτή η ελευθερία οριοθετείται από τον οδηγό συνέντευξης που παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να κινηθούν ο συνεντευκτής και ο συνεντευξιαζόμενος. Ο οδηγός συνέντευξης, διαμορφώνεται από τον ερευνητή πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας και είναι απαραίτητος, ώστε να είναι συγκρίσιμες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων. Περιλαμβάνει μια σειρά ερωτήσεων, που οργανώνονται σε θεματικούς άξονες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα (Ιωσηφίδης, 2008).

Στην παρούσα εργασία, αφού διατυπώθηκε ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα καθορίστηκαν οι τρεις θεματικοί άξονες της συνέντευξης. Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για διάφορα θέματα ενδιαφέροντος στην Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση όπως: (α) τον ορισμό της, (β) τον προσδιορισμό του κοινού που απευθύνεται, (γ) την αναγκαιότητα της, (δ) τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της, (ε) την κατάλληλη ηλικία των παιδιών για την εφαρμογή της, (στ) την αυθεντικότητα των μουσικών της. Συνεπώς, περιείχε έξι ερωτήσεις.

Ο δεύτερος θεματικός άξονας είχε δυο ερωτήσεις σχετικά με τις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών, προσωπικές και εκπαιδευτικές που άσκησαν επιρροή στις αντιλήψεις τους.

Ο τρίτος θεματικός άξονας αφορούσε τις πρακτικές και τις αρχές της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους. Συγκεκριμένα, περιείχε ερωτήσεις για: (α) το περιεχόμενο, (β) τις διδακτικές τεχνικές και δραστηριότητες, (γ) τα μέσα και υλικά, δ) τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, και (ε) τις δυσκολίες που ελλοχεύουν κατά την εφαρμογή της. Οπότε, οι βασικές ερωτήσεις ήταν πέντε. Επιπλέον, στο τρίτο άξονα κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν και πέντε διευκρινιστικές ερωτήσεις για να διασφαλιστεί η πληρότητα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Στη συνέντευξη χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου που άφησαν το περιθώριο στους συμμετέχοντες να διατυπώσουν ελεύθερα τη γνώμη τους, ώστε οι απαντήσεις τους να συμβάλλουν στη συλλογή των ζητούμενων δεδομένων (Cohen et al., 2008). Κατά τη διατύπωση των ερωτήσεων του οδηγού συνέντευξης καταβλήθηκε προσπάθεια οι ερωτήσεις να είναι σαφείς, με σωστή σύνταξη και να ακολουθούν μια λογική σειρά νοημάτων (Mason, 2003). Επιπλέον, αποφεύχθηκαν διατυπώσεις που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις της ερευνήτριας καθώς και διατυπώσεις που θα φανέρωναν έλλειψη ευαισθησίας (Ιωσηφίδης, 2008). Ο οδηγός της συνέντευξης παρουσιάζεται στο Παράρτημα.

4.3 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Αρχικά, διενεργήθηκαν δυο πιλοτικές συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε νηπιαγωγεία της Λάρισας. Επεξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας και ο στόχος της πιλοτικής της εφαρμογής. Μέσα από αυτή τη διαδικασία διαπιστώθηκε λογική ανακολουθία στη παράθεση των ερωτήσεων και ο οδηγός συνέντευξης τροποποιήθηκε ανάλογα. Επιπλέον, προέκυψε και η διάρκεια της συνέντευξης για την ενημέρωση των συμμετεχόντων.

Στη συνέχεια, έγινε μια πρώτη τηλεφωνική επαφή με τους συμμετέχοντες που υπήρχε εύκολη πρόσβαση, μέσω του κύκλου γνωριμιών της ερευνήτριας. Οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες πρότειναν και άλλους πιθανούς ερωτώμενους με τους οποίους ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία, για να ζητηθεί η συμβολή τους στη διεξαγωγή της έρευνας. Η ερευνήτρια ενημέρωσε τους πιθανούς συμμετέχοντες για τον σκοπό της έρευνας και για την χρονική διάρκεια της συνέντευξης.

Τελικά, πραγματοποιήθηκαν οχτώ συνεντεύξεις, πέντε από τις οποίες δια ζώσης (στις οικείες των συμμετεχόντων και σε μια ήσυχη καφετέρια) και τρεις μέσω Skype σε ώρες που εξυπηρετούσε τους συμμετέχοντες. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων. Η διάρκεια τους ήταν περίπου μισής ώρας.

Κατά την έναρξη των συνεντεύξεων η ερευνήτρια υπενθύμιζε στους συμμετέχοντες τον σκοπό της έρευνας, τους διαβεβαίωνε για τον εμπιστευτικό χαρακτήρα της συνέντευξης και ζητούσε άδεια μαγνητοφώνησης. Έγινε προσπάθεια για τη δημιουργία ζεστού και ασφαλούς κλίματος και για την συνεχή επιβεβαίωση της εμπιστοσύνης, προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι αξιόπιστα. Όπως ανέφερε ο Ιωσηφίδης (2008) ο ερευνητής πέρα από καλή γνώση του αντικειμένου που εξετάζει, πρέπει να διαθέτει και καλές επικοινωνιακές δεξιότητες.

5. Ανάλυση

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας των συνεντεύξεων, το ηχητικό υλικό απομαγνητοφωνήθηκε και ακολούθησε η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

Η ανάλυση περιεχομένου είναι η διαδικασία κατά την οποία γίνεται επεξεργασία του διαθέσιμου υλικού με στόχο την απόδοση του νοήματος του. Διεξάγεται βάσει διαδοχικών σταδίων. Αρχικά, πραγματοποιείται μια θεωρητική επεξεργασία και ένας προσδιορισμός του γενικού σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων. Το στάδιο αυτό διαρκεί καθ'

όλη την έρευνα μέσω της κριτικής και αναστοχαστικής οπτικής του ερευνητή. Στη συνέχεια, προσδιορίζονται οι πηγές άντλησης του ποιοτικού υλικού και αργότερα η μονάδα καταγραφής και ανάλυσης. Ακολουθεί η μεθοδική και συστηματική διαμόρφωση των εννοιολογικών κατηγοριών, στις οποίες τοποθετούνται τα ποιοτικά δεδομένα και αποτελούν το κεντρικό σημείο της ανάλυσης περιεχομένου. Τέλος, εφαρμόζεται η κατάταξη, η οργάνωση και η ταξινόμηση των δεδομένων σε κάθε κατηγορία, αλλά και μεταξύ των κατηγοριών (Ιωσηφίδης, 2003· Mason, 2003).

Στην παρούσα εργασία η ανάλυση περιεχομένου πραγματοποιήθηκε με τη δόμηση του υλικού σε αρχικούς θεματικούς άξονες που προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Οι θεματικοί άξονες με βάση τους οποίους ταξινομήθηκε και αναλύθηκε το υλικό της έρευνας ήταν οι εξής:

- (α) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για διάφορα θέματα της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης (ο ορισμός, το κοινό που απευθύνεται, η αναγκαιότητα, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, η κατάλληλη ηλικία έκθεσης των μαθητών, η διατήρηση της αυθεντικότητας)
- (β) Εμπειρίες των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση (προσωπικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες)
- (γ) Πρακτικές και αρχές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση (το περιεχόμενο, οι διδακτικές τεχνικές, οι πηγές και τα υλικά, τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών και οι δυσκολίες)

5.1 Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για Διάφορα Θέματα της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

5.1.1. Ορισμός της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

Ως προς την γενική αντίληψη του όρου *Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση* οι επτά εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι αφορά στη χρήση της μουσικής για την υλοποίηση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών στόχων :

«Νομίζω έχει να κάνει με τις διάφορες προεκτάσεις του όρου πολιτισμός που αφορά τις διαφορές των ατόμων και των κοινωνιών όσον αφορά το φύλλο, το μορφωτικό επίπεδο, την καταγωγή, το επάγγελμα, την κουλτούρα, την θρησκεία, τη φυλή, το χρώμα που λέμε και πως η μουσική μπορεί να τα ενώσει αυτά και να προσφέρει ένα παιδαγωγικό πλαίσιο για να μπουν αυτές οι έννοιες μέσα στην τάξη, στην εκπαιδευτική διαδικασία».

Ένας από τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς ανέφερε στην απάντηση του ότι, οι επιμέρους μουσικές παραδόσεις ανήκουν σε ένα ενιαίο σύνολο, την μουσική παράδοση του κόσμου.

«Είναι ας πούμε, η σχέση που μπορεί να έχει η κάθε μουσική του κόσμου με μια άλλη μουσική και πως όλες αυτές οι μουσικές τελικά είναι μια μουσική. Γιατί η μουσική δεν είναι κάτι αφηρημένο είναι κάτι συγκεκριμένο».

Ωστόσο, υπήρξε και ένα διαφορετικός προσδιορισμός του όρου *«Έτσι όπως το ακούω, δηλαδή αν αναλύσω αυτόν τον όρο ,πιστεύω ότι έχει να κάνει με την μουσική εκπαίδευση σε παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων».*

5.1.2. Κοινό στο οποίο απευθύνεται η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση

Επτά από τους εκπαιδευτικούς θεώρησαν ότι το κοινό στο οποίο απευθύνεται η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση είναι κυρίως οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως προσωπικών χαρακτηριστικών.

«Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, είναι κάτι που αφορά όλα τα παιδιά της τάξης και την κυρίαρχη ομάδα, αν μιλάμε για μαθητές εδώ στην Ελλάδα ή σε κάποια άλλη χώρα και την μειονοτική ομάδα ή τις πολλές μειονότητες που μπορεί να υπάρχουν».

Ένας ωστόσο εκπαιδευτικός απάντησε ότι η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση απευθύνεται σε παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων.

«...σε παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων. Εάν μπορώ να το πω έτσι γιατί ας πούμε ακόμα και σε ένα σχολείο, πλέον παρόλο που είμαστε στην Ελλάδα, η τάξη μέσα έχει μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων».

5.1.3. Αναγκαιότητα για την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

Με την ανάλυση των απαντήσεων παρατήθηκε ότι, όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ανάγκη τη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση. *«Ναι σίγουρα», «Ναι βεβαίως και υπάρχει ανάγκη».*

Όσον αφορά την αιτιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση αποτελεί ανάγκη για λόγους καλλιέργειας διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και διεύρυνσης του πνεύματος:

«...γιατί οικειοποιείται καλύτερα τις κουλτούρες άλλων παιδιών με τα οποία θέλοντας ή μη θα έρθει σε επαφή. Αυτό φέρνει τα παιδιά πιο κοντά, γιατί μοιράζονται κοινά βιώματα, τραγουδούν για παράδειγμα ένα τραγούδι από την χώρα άλλου παιδιού και αυτό κάνει να έρχονται πιο κοντά μεταξύ τους οι μαθητές. Πιστεύω ότι είναι και ένας καλός τρόπος να έρθουν πιο κοντά οι μαθητές και να δέσει η τάξη. Για τις μεταξύ τους σχέσεις όλο αυτό λειτουργεί καλύτερα αλλά και για το μέλλον τους ως ενήλικες πλέον».

«...αν μιλάμε για νήπια, μωρά, νήπια και πρώτη σχολική ηλικία, ο λόγος είναι το να διευρύνουμε πιο πολύ το νου και να αποκτήσουν ακούσματα που δεν έχουμε στην καθημερινότητά μας δηλαδή, ειδικά για τα ελληνικά δεδομένα».

5.1.4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι υπάρχουν μόνο πλεονεκτήματα στην διδακτική αξιοποίηση των πολυπολιτισμικών μουσικών όπως: η παροχή ολιστικής μουσικής εκπαίδευσης και η γνωριμία, η κατανόηση και η αποδοχή του διαφορετικού.

«Έχει μια πιο ολιστική εκπαίδευση το παιδί, δηλαδή δεν μένει με παρωπίδες σε αυτά που του παρέχει η δική του χώρα και μαθαίνει πάρα πολύ ωραία πράγματα. Είναι όμορφο κάποιος να διανθίζει τις γνώσεις του, να αποκτά αισθητική καλλιέργεια.... Ανοίγει το μυαλό του».

«Στα πλεονεκτήματα μπορούμε να αναφέρουμε διάφορα όπως αυτό που αναφέραμε πριν ότι αυτού του είδους η Μουσική Παιδαγωγική ενώνει τους διάφορους πολιτισμούς, φέρνει πιο κοντά τους ανθρώπους, κατανοούμε καλύτερα τον συνάνθρωπο και αυτό που θεωρούμε ίσως διαφορετικό, ενώ μπορεί να μην είναι και τόσο».

Μειονέκτημα δεν αναφέρθηκε κανένα.

5.1.5. Κατάλληλη ηλικία έκθεσης των μαθητών σε πολυπολιτισμικές μουσικές

Η ανάλυση των απαντήσεων έδειξε ότι, επτά εκπαιδευτικοί είχαν τη γνώμη πως, η επαφή των μαθητών με μουσικές από άλλες κουλτούρες μπορεί ν' αρχίζει από την νηπιακή ηλικία. *«Ακόμη και στην προσχολική ηλικία, όχι μόνο στα παιδιά του δημοτικού, αλλά και στην προσχολική ηλικία, δειλά - δειλά θα μπορούσαν τα παιδιά να έχουν κάποιες επαφές με διαφορετικές μουσικές και γενικά να έχουν επιρροές από άλλους πολιτισμούς».*

Ένας από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς, ανέφερε ότι τα παιδιά έχουν ερεθίσματα πολυπολιτισμικής μουσικής από το κοινωνικό τους περιβάλλον, λόγω της πολιτισμικής ποικιλότητας που χαρακτηρίζει τη χώρα μας.

«Δεδομένης της πολυπολιτισμικότητας πλέον είναι κάτι που ξεκινά από την γέννηση ενός παιδιού. Δηλαδή το παιδί ακούει διάφορες μουσικές από την τηλεόραση, το ραδιόφωνο ίσως και από το περιβάλλον του, γιατί πλέον υπάρχουν πολλές εθνικότητες στην Ελλάδα. Αν

μιλάμε για την Ελλάδα, είναι κάτι το οποίο ο μαθητής έρχεται σε επαφή από την ώρα που γεννιέται νομίζω, οπότε καλό είναι να αρχίζει η επαφή από μικρή ηλικία».

Ο εκπαιδευτικός, που εξέφρασε διαφορετική άποψη, υποστήριξε πως, η επαφή των μαθητών με μουσικές από άλλες κουλτούρες θα πρέπει να αρχίζει στο δημοτικό. *«Θα ήθελα σαν εκπαιδευτικός τα παιδιά να παίρνουν πρώτα κάποιες γνώσεις και να έχουν κάποια βιώματα πάνω στις δικές τους μουσικές. Και αφού πατήσουν πάνω σε αυτό και το γνωρίσουν, να προχωρήσουν μετά και παραπέρα».*

5.1.6. Διατήρηση της αυθεντικότητας των πολυπολιτισμικών μουσικών κατά την εκπαιδευτική τους χρήση

Επτά από τους εκπαιδευτικούς συμφώνησαν πως πρέπει να διατηρείται η αυθεντικότητα των πολυπολιτισμικών μουσικών. Συμπλήρωσαν ωστόσο, ότι είναι δύσκολο αυτό να επιτευχθεί κατά την διδασκαλία στην τάξη. Απαιτείται κατάλληλη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και πολύ προσωπικό ενδιαφέρον για την υλοποίηση του παραπάνω στόχου. *«Ναι. Εξαρτάται από την χρήση που θα κάνει ο εκπαιδευτικός. Αν θα σεβαστεί την γνησιότητα και την αυθεντικότητα της μουσικής τότε νομίζω ναι, μπορεί και να κάνει σωστή χρήση».*

«Όσο είναι δυνατόν ναι, αλλά η αυθεντικότητα δεν μπορεί να περάσει μέσω του μαθήματος εκατό τις εκατό. Όταν ένα τραγούδι για παράδειγμα τραγουδιέται από τα παιδιά τα ίδια. Κάποια στοιχεία σίγουρα θα αλλάξουν στην πορεία, μπορούν όμως να ακούσουν ένα cd το οποίο θα έχει την αυθεντική μουσική μιας άλλης χώρας».

Ένας εκπαιδευτικός διαφοροποιήθηκε στην απάντηση του, αναφέροντας πως η αυθεντικότητα δεν είναι δυνατόν να διατηρηθεί σε οποιοδήποτε πλαίσιο και όχι μόνο στη σχολική τάξη, καθώς η μουσική συνεχώς εξελίσσεται και αλλάζει.

«Η αυθεντικότητα βασικά στην παραδοσιακή μουσική του κάθε λαού στην ουσία δεν υπάρχει. Δεν υπάρχει γιατί ...τι σημαίνει παράδοση; Παραδίδω εγώ στην επόμενη γενιά, η επόμενη στην επόμενη κτλ.. Ο καθένας βέβαια αυτής της γενιάς νομίζει ότι

παραλαμβάνει κάτι το αυθεντικό αλλά δεν είναι. Γιατί σίγουρα, με τα δικά του βιώματα θα βάλει και αυτός στοιχεία μέσα σε αυτή την παράδοση ή θα βγάλει».

5.2 Εμπειρίες των Εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση

5.2.1. Οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών

Παρατηρήθηκε ότι, τρεις συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρίες που τους ευαισθητοποίησαν σε θέματα Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης, μέσα από την εργασία τους σε πολυπολιτισμικά σχολεία. Ενδεικτικά ένας από αυτούς ανέφερε:

«Δεν θα ξεχάσω όταν μπήκα στη Κατερίνη σε ένα σχολείο και ήταν κάποια παιδάκια Ρομά που είχαν μια απίστευτη έφεση στον ρυθμό και στη μουσική χωρίς να έχουν καμία γνώση και εμπειρία, χωρίς να έχουν διδαχτεί κάτι. Πραγματικά τα είδα με μεγάλο θαυμασμό και σεβασμό....Θα άξιζε να δοθεί η ευκαιρία να γίνει κάποια συνεργασία με όλα τα παιδιά. Να μάθουν τα υπόλοιπα παιδιά τι συμβαίνει και αυτά τα παιδιά έχουν αυτό το χάρισμα, αυτό το ταλέντο. Πως μεγαλώνουν, από πού κατάγονται και τι πολιτισμός είναι αυτός».

Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ως εμπειρία την παρακολούθηση ενός ντοκιμαντέρ στην τηλεόραση. *«...στην τηλεόραση ένα ντοκιμαντέρ που είδαμε σχετικά με αυτοσχέδια μουσικά όργανα στις χώρες του τρίτου κόσμου. Προσπαθούσαν να χορέψουν μέσα από το ρυθμό, να παράγουν μουσική με αυτοσχέδια μουσικά όργανα. Ήταν πολύ ωραίο και με συγκίνησε».*

Ένας άλλος εκπαιδευτικός σχολίασε ότι έχει προβληματιστεί με την υπερπροβολή συγκεκριμένων ειδών μουσικής που επιδρά ως «πλύση εγκεφάλου» στον κόσμο και δεν του επιτρέπει να διευρύνει τους μουσικούς του ορίζοντες.

«Ναι ας πούμε ότι η προβεβλημένη μουσική που ακούμε παντού (πας για ένα καφέ ακούς μια μουσική, πας στο super market ακούς μια μουσική), αυτή η μουσική δεν είναι

ούτε κρητικά ούτε θρακιώτικα. Είναι η pop μουσική που ακούει όλο το εμπορικό σύστημα. Το ότι υπάρχει αυτό το πράγμα, δεν γίνεται...».

Οι υπόλοιποι τρεις εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν κάποια προσωπική εμπειρία.

5.2.2. Εκπαιδευτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών

Οι τέσσερις εκπαιδευτικοί, απάντησαν ότι στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών τους σπουδών ενημερώθηκαν για θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τη χρήση της τέχνης γενικά ως διαπολιτισμικού εργαλείου. Ένας από αυτούς είχε την ευκαιρία να παρακολουθήσει μια εισήγηση καθηγητή πανεπιστημίου για τις πολυπολιτισμικές μουσικές *«Προπτυχιακά δεν είχα καμία εμπειρία αλλά στο μεταπτυχιακό μου υπήρξε μια επίσκεψη ενός μουσικού παιδαγωγού ο οποίος μας παρακίνησε να γνωρίσουμε τον όρο Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση και μας έδωσε κάποια ερεθίσματα...».*

Οι υπόλοιποι τέσσερις εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είχαν κάποια σχετικά μαθήματα στο πλαίσιο των κυρίως σπουδών τους όπως: η Εθνομουσικολογία, μαθήματα ελληνικής παραδοσιακής μουσικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *«Στις βασικές μου σπουδές, παρακολούθησα μαθήματα διαπολιτισμικής αγωγής και έγινε κάποια αναφορά για την χρήση της τέχνης για την επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων, όχι όμως με πολλές λεπτομέρειες».*

«Στο πανεπιστήμιο γνωρίζοντας τα τραγούδια της δημοτικής μας μουσικής παράδοσης ε, ανακάλυψα, ότι ακόμα και μέσα στην ίδια την χώρα, χωρίς να διαφοροποιείται η γλώσσα ή το ιστορικό πλαίσιο, βλέπουμε ότι όλη αυτή η ομορφιά και ο πλούτος του παραδοσιακού δημοτικού μας τραγουδιού εεεε... έχει κάποιες διαφοροποιήσεις από τα βόρεια σύνορα της Ελλάδας, μέχρι και τα νότια και από ανατολή μέχρι δύση».

5.3 Πρακτικές και Αρχές στην Εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

5.3.1. Περιεχόμενο των διαπολιτισμικών μουσικών προγραμμάτων

Σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων παρατηρήθηκε πολυμορφία απαντήσεων. Δύο εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θα επέλεγαν το περιεχόμενο ενός διαπολιτισμικού μουσικού προγράμματος, ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο και την ηλικία των μαθητών της τάξης τους. *«Πρώτα απ' όλα θα κοιτούσα το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών μου. Αν υπάρχει διαφορετικότητα μέσα στην τάξη μου. Οπότε θα ήταν ένα έναυσμα για τα παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων να μας πουν τα ίδια τι μουσική μπορεί να ακούν στο σπίτι και....»*.

Τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ως κριτήριο θα είχαν τον τόπο καταγωγής των παιδιών που έχουν στην τάξη τους. Ενδεικτικά αναφέρεται *«Σίγουρα την μουσική των χωρών από τα παιδιά που φιλοξενούνται στην τάξη. Από εκεί και πέρα το μάθημα ανοικτό για την μουσική οποιασδήποτε χώρας»*.

Οι υπόλοιποι τρεις εκπαιδευτικοί θα έθεταν διαφορετικά κριτήρια επιλογής των πολυπολιτισμικών μουσικών που θα συμπεριλάμβαναν στις διδασκαλίες τους. Ο πρώτος την εγγύτητα με την ελληνική μουσική, ο δεύτερος τους διδακτικούς του στόχους και τις επιλογές των μαθητών του και ο τρίτος τις μουσικές που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού.

5.3.2. Τεχνικές και μέθοδοι των διαπολιτισμικών μουσικών προγραμμάτων

Από τους οκτώ εκπαιδευτικούς, οι δυο μόνο εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης, οι υπόλοιποι δήλωσαν ότι δεν έχουν επιχειρήσει να χρησιμοποιήσουν μουσικές του κόσμου στις διδασκαλίες τους, αν και θα το επιθυμούσαν μελλοντικά. *«Δεν έχω εφαρμόσει δυστυχώς, αλλά θα το ήθελα πάρα πολύ»*.

Οι δυο εκπαιδευτικοί που είχαν αξιοποιήσει διδακτικά μουσικές του κόσμου ακολούθησαν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τη βιωματική διδασκαλία και μάθηση και ζήτησαν τη συνεργασία των γονέων. Ενδεικτικά αναφέρεται:

«Φτιάξαμε πόστερ με τους μαθητές, κάναμε εικαστικά, εφαρμόσαμε την τεχνική κολάζ, όχι μόνο στο πλαίσιο της μουσικής, δουλέψαμε και διάφορα τραγούδια δημοτικά με θέμα την άνοιξη, είχαμε παρατηρήσει και τη φύση γενικότερα από τις διάφορες χώρες, και είχαμε και παιδιά Παλιννοστούντων Ελλήνων, από την πρώην Σοβιετική Ένωση, παιδιά από την Αλβανία, παιδιά από την Βουλγαρία, που και αυτά μου φέρανε το δικό τους μουσικό προφίλ. ...προσπαθήσαμε να μάθουμε χορούς ...και είχαμε και μια μικρή εμπλοκή γονέων. Ήρθαν δυο γονείς Έλληνες Παλιννοστούντες από την πρώην Σοβιετική Ένωση».

Οι εκπαιδευτικοί που δεν εφάρμοσαν προγράμματα Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης πρότειναν ως διδακτικές μεθόδους τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, την οργάνωση της διδασκαλίας σύμφωνα με το επίπεδο των παιδιών και τη χρήση των κατάλληλων εποπτικών μέσων, ηχητικών και οπτικοακουστικών υλικών. Ενδεικτικά αναφέρεται *«Ίσως να βάλω να ακούσουν τραγούδια, να προβάλλω βίντεο. Με σειρά παρουσίασης από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα».*

5.3.3. Πηγές ενημέρωσης και υλικά εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

Και οι οχτώ εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι υπάρχουν οι πηγές ενημέρωσης αλλά απαιτείται η διάθεση και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τον εντοπισμό και την αξιοποίηση τους. *«Νομίζω η εξωσχολική δουλειά ενός δασκάλου είναι το πιο σημαντικό κομμάτι στη δουλειά του, πριν μπει στην τάξη. Τι προετοιμασία έχει κάνει πριν μπει στην τάξη».* Εκτός από τα διδακτικά εγχειρίδια, τα βιβλία και τα cds, *«την τελευταία δεκαετία έχουν δημιουργηθεί κάποια βιβλία σχετικά αξιόλογα στο μάθημα της μουσικής...υπάρχουν κάποιοι άξονες για την Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση»*, το internet αναφέρεται ως η πιο

πρόσφορη πηγή πρόσβασης σε πολυπολιτισμικές μουσικές. *«Ναι, σήμερα πιστεύω μπορεί ο καθένας μέσω του internet, του YouTube, κάποιου forum να έχει πρόσβαση».*

Ένας εκπαιδευτικός πρότεινε τη χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού «Εμμέλεια» που περιλαμβάνει μια ενότητα με μουσικές του κόσμου *«...ψάχνοντας τυχαία βρήκα το λογισμικό «Εμμέλεια».*

Ένας άλλος πάλι σχολίασε την έλλειψη υλικών στα σχολεία που δυσκολεύει το έργο του εκπαιδευτικού *«...δεν υπάρχει τέτοια ευχέρεια, δηλαδή ακόμη και για απλά μικρά κρουστά οργανάκια του συστήματος Orff, ή οτιδήποτε άλλο σε όργανο πάλι είναι δύσκολο να τα βρεις, ή τουλάχιστον στην ποσότητα που τα χρειάζεσαι, πόσο μάλλον για πιο ιδιαίτερα όργανα».*

5.3.4. Καθήκοντα των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

Αναλύοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν, παρατηρήθηκε ότι και οι οκτώ συμμετέχοντες είχαν την ίδια άποψη. Δήλωσαν ότι τα κύρια καθήκοντα των εκπαιδευτικών είναι να έχουν παιδαγωγική επάρκεια, γνώση του αντικειμένου, ώστε να μην προσεγγίσουν επιδερμικά τις μουσικές του κόσμου και να διαθέτουν διαπολιτισμικές δεξιότητες, ώστε να λειτουργούν ως πρότυπο για τους μαθητές. Ενδεικτικά αναφέρεται:

«Πρώτα απ' όλα... να σέβονται τη διαφορετικότητα της άλλης μουσικής. Να λειτουργούν ως πρότυπο για τα παιδιά, ώστε και αυτά να μπορέσουν να δουν το διαφορετικό, αλλά να μην το μισήσουν και να μην το κοροϊδέψουν. Να το αγαπήσουν και να δουν ότι περά από τη δική τους μουσική υπάρχει και κάτι άλλο. Επίσης να γνωρίζουν τις διδακτικές τεχνικές της Μουσικής Παιδαγωγικής, γιατί νομίζω ότι ελάχιστη είναι η γνώση των σημερινών εκπαιδευτικών. Τα μαθήματα δεν επαρκούν και στο προπτυχιακό στάδιο και μετά. Όπως και στο σχολείο δεν γίνονται διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη μουσική. Αυτό λείπει».

«Η ίση μεταχείριση των μαθητών και οι ίσες ευκαιρίες. Δηλαδή ότι τα παιδιά μιας άλλης κουλτούρας μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν τους μαθητές της χώρας μας να αναπτύξουν καινούργιες δεξιότητες και να μάθουν κάποια πράγματα πολύ όμορφα για τη παγκόσμια μουσική κουλτούρα, γιατί είμαστε πολίτες του κόσμου, θέλοντας και μη».

5.3.5. Δυσκολίες των προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι δυσκολίες που μπορεί να παρουσιαστούν κατά την εφαρμογή διαπολιτισμικών μουσικών προγραμμάτων πολλές. Αρχικά, ανέφεραν ως βασική δυσκολία τις ανεπαρκείς γνώσεις και εμπειρίες των ίδιων *«...είναι η έλλειψη στους εκπαιδευτικούς εμπειριών, ακουσμάτων, μεθόδων προσέγγισης μιας τέτοιας εκπαίδευσης μουσικής...».*

«Θεωρώ ότι έχουμε λάβει κάποια ερεθίσματα, αλλά δεν φτάνουν...Χρειάζεται περισσότερο ψάξιμο, διάθεση προσωπικού χρόνου και πολύ μεράκι για να ασχοληθείς με κάτι τέτοιο».

Υπήρξε και μια αναφορά για την ελλιπή μουσική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικότητας δασκάλου. *«Πρέπει και οι δάσκαλοι να ξέρουν καλά μουσική για να βάζουν μουσικά στοιχεία στα μαθήματα τους. Για παράδειγμα, εγώ παίζω κιθάρα, έχω διδαχθεί σε ωδείο και την έχω φέρει αρκετές φορές στην τάξη».*

Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι πιθανόν να προκύψουν δυσκολίες στην εισαγωγή πολυπολιτισμικών μουσικών στην τάξη από κάποιους γονείς που δεν θα είναι σε θέση να εκτιμήσουν τη αξία τους. *«Οι περιορισμοί από το οικογενειακό περιβάλλον...».*

Ένα ακόμη εμπόδιο σύμφωνα με τη γνώμη ενός άλλου εκπαιδευτικού είναι η δυσκολία διατήρησης της αυθεντικότητας των πολυπολιτισμικών μουσικών *«Ένα μειονέκτημα θα μπορούσε να είναι π.χ. ένας εκπαιδευτικός ο οποίος διδάσκει μουσική διαπολιτισμικά, δεν μπορεί ακριβώς να μεταφέρει το κλίμα, τις συνθήκες και τον τρόπο ζωής».* Η έλλειψη σωστής προετοιμασίας με αποτέλεσμα την επιδερμική προσέγγιση των μουσικών του κόσμου αποτελεί επιπρόσθετη δυσκολία σύμφωνα με την γνώμη ενός ακόμα εκπαιδευτικού *«... αν η*

Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση δεν θα γινόταν με κάποιο σχεδιασμό, με κάποια σοβαρότητα, εκεί θα προέκυπταν δυσκολίες».

Το ενδιαφέρον των παιδιών κατά την εκπαιδευτική χρήση των πολυπολιτισμικών μουσικών προβλημάτισε έναν από τους εκπαιδευτικούς *«Ναι αυτό μπορεί να έδειχναν ενδιαφέρον σε κάποιο άκουσμα άμεσα συγγενικό, αλλά σε κάτι λίγο πιο άγνωστο δεν ξέρω. Γιατί σε κάτι αστείο εύκολα μπορεί να γίνει η αίθουσα μπάχαλο».*

Κανένας εκπαιδευτικός δεν θεώρησε ότι η δομή των προγραμμάτων σπουδών θα μπορούσε να προκαλέσει δυσκολίες στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.

«Ναι τα προγράμματα σπουδών δίνουν χώρο και αυτό είναι πολύ εύκολο να το δει κανείς ακόμη και από τα βιβλία και τα cds του δασκάλου που προσφέρονται στο δημοτικό, γιατί περιέχουν πάρα πολλά κομμάτια από άλλους πολιτισμούς, από την Αφρική, από την Νότια Αμερική.

6. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις παιδαγωγικές διαστάσεις της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι αντιλήψεις τους για διάφορα θέματα ενδιαφέροντος στη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση, οι εμπειρίες τους και ο τρόπος εφαρμογής των πρακτικών και των αρχών της.

Μέσα από την επεξεργασία και την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαφαίνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για ποικίλα θέματα που έχουν απασχολήσει τους ερευνητές της Διαπολιτισμικής Μουσικής Παιδαγωγικής. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι είναι ενήμεροι για τη σημασία του όρου της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, κάποιοι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι ο όρος αφορά στην εκπαιδευτική χρήση ποικίλων μουσικών του κόσμου με απεύθυνση μόνο σε μαθητές που έχουν διαφορετικά εθνικά χαρακτηριστικά. Προκύπτει λοιπόν, ότι απαιτείται επιπλέον ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για το ρόλο και τη σημασία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Το παρόν εύρημα έρχεται σε αντιστοιχία με την χρησιμοποίηση διαφορετικών όρων στη διεθνή βιβλιογραφία για την περιγραφή της εισαγωγής πολυπολιτισμικών μουσικών στην εκπαίδευση, αφού υποδηλώνει τη διαφορετική οπτική και στόχευση των εκπαιδευτικών (Miralis, 2006).

Είναι γενικώς αποδεκτό στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ότι η χρήση των μουσικών του κόσμου στην εκπαίδευση είναι ακόμη πιο απαραίτητη στις μέρες μας, λόγω της πολυπολιτισμικότητας των σχολείων. Η συμπερίληψη των πολυπολιτισμικών μουσικών στην εκπαίδευση παρουσιάζει ποικίλα οφέλη, όπως την επέκταση των γνώσεων των μαθητών για άλλους πολιτισμούς, και την καλλιέργεια της εκτίμησης και του σεβασμού της κουλτούρας των άλλων. Η συγκεκριμένη άποψη υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές διεθνώς (Anderson & Cambell, 1996· Fung, 1995· Swanwick, 1998· Volk, 1998).

Η καταλληλότερη ηλικία έκθεσης των μαθητών σε πολυπολιτισμικές μουσικές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, είναι η προσχολική ηλικία. Μέσα στο πολιτισμικά πλουραλιστικό περιβάλλον που διαβιών τα παιδιά, λαμβάνουν ποικίλα μουσικά ερεθίσματα, από μικρή ηλικία. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να αγνοήσει αυτή την πραγματικότητα, και πρέπει να προσαρμοστεί τις επιτάσεις της κοινωνίας. Όπως σχολίασαν οι Anderson και Campbell (1996), η επαφή των παιδιών με διαφορετικά ηχοχρώματα και ρυθμούς θα πρέπει να ξεκινάει από πολύ μικρή ηλικία, ώστε να αποκτήσουν σταδιακά μεγάλο εύρος στις μουσικές τους προτιμήσεις και να χρησιμοποιούν πολλές διαφορετικές μουσικές. Η άποψη αυτή υποστηρίχθηκε και από άλλους ερευνητές (Campbell, 1994· Parageorgiou & Koutrouba, 2014). Υπάρχει όμως, και η αντίθετη άποψη στους εκπαιδευτικούς της έρευνας που υποστηρίζει ότι οι μαθητές θα πρέπει να οικειοποιούνται πρώτα τη δική τους μουσική παράδοση και στην συνέχεια να έρθουν σε επαφή με πολυπολιτισμικές μουσικές. Όπως υποστήριξε ο Glidden (1990) είναι απαραίτητο ένα υψηλότερο επίπεδο ωριμότητας για να κατανοήσουν οι μαθητές τα στοιχεία της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά την αυθεντικότητα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επιθυμούν την διατήρηση της, για να μεταδοθεί αναλλοίωτη η μουσική παράδοση. Ωστόσο, θεωρούν ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολη η γνήσια απόδοση της μουσικής και των πολιτισμικών στοιχείων με τα οποία συνδέεται, μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Υπάρχουν ελλείψεις σε υλικά και απουσία γνώσεων και εμπειριών για να μεταδοθούν αναλλοίωτες οι μουσικές του κόσμου. Στη βιβλιογραφία έχουν γίνει προτάσεις για τη διατήρηση της αυθεντικότητας στην σχολική τάξη: η εκτέλεση της μουσικής από ένα γηγενή μουσικό, η απόδοση της μουσικής με τα όργανα που προσδιόρισε ο συνθέτης, η ερμηνεία της στη γλώσσα για την οποία είναι αρχικά γραμμένη, η ακρόαση και η παραγωγή της σε κοινό που να μπορεί να την κατανοήσει και η

εκτέλεση της μέσα σε ένα περιβάλλον που προσομοιάζει με αυτό για το οποίο δημιουργήθηκε (Palmer, 1992).

Υπάρχει ωστόσο, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, και η αντίθετη άποψη που υποστηρίζει ότι δεν είναι δυνατή η διατήρηση της αυθεντικότητας της μουσικής σε οποιοδήποτε πλαίσιο καθώς η μουσική έχει δυναμικότητα, εξελίσσεται και συνεχώς αλλάζει. Συνεπώς, η διατήρηση της αυθεντικότητας δεν θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα των εκπαιδευτικών κατά την ενασχόληση τους με τις ποικίλες μουσικές παραδόσεις (Schippers, 2010).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση διαμορφώνονται, σύμφωνα με τις προηγούμενες προσωπικές και εκπαιδευτικές τους εμπειρίες. Όσο μεγαλύτερο λοιπόν, εύρος σχετικών εμπειριών διαθέτει ο εκπαιδευτικός, τόσο πιο πολύ εκτιμά την αξία των ποικίλων μουσικών παραδόσεων του κόσμου. Όπως διαφαίνεται ωστόσο, από τα αποτελέσματα της έρευνας ελάχιστοι εκπαιδευτικοί είχαν κάποια προσωπική εμπειρία στις μουσικές του κόσμου. Από τη άλλη μεριά, ενώ κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, έχουν παρακολουθήσει κάποια σχετικά μαθήματα, θεωρούν ότι δεν έχουν αρκετές εμπειρίες και γνώσεις στις μουσικές του κόσμου. Θα πρέπει λοιπόν η πολιτεία στο πλαίσιο της αρχικής και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, να διαμορφώσει επιμορφωτικά προγράμματα Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης, ώστε να τους δώσει τα απαραίτητα εφόδια. Εξαρτάται όμως και από τον κάθε εκπαιδευτικού προσωπικά, να επιδιώξει να εκτεθεί σε σχετικά ερεθίσματα. Τα αποτελέσματα των ερευνών του Norman (1996) και της Emmanuel (2003) ενισχύουν το παραπάνω εύρημα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα δεν έχουν εφαρμόσει στις τάξεις τους κάποιο πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Η έλλειψη γνώσεων και σχετικών εμπειριών είναι η κύρια αιτία που δεν έχουν καταφέρει να αξιοποιήσουν διδακτικά τις ποικίλες μουσικές παραδόσεις. Οι εκπαιδευτικοί με τη ειδικότητα

του δασκάλου και του νηπιαγωγού θεωρούν ότι θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερα μαθήματα μουσικής στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, ώστε να έχουν την ευχέρεια και τις γνώσεις να αξιοποιήσουν τη μουσική στις τάξεις τους. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί με την ειδικότητα του μουσικολόγου αναφέρουν πως θα επιθυμούσαν να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην παιδαγωγική και διδακτική τους κατάρτιση. Ανιχνεύεται επιπλέον, η ανησυχία των εκπαιδευτικών για την δυσκολία κατανόησης από την πλευρά των γονέων της αναγκαιότητας πρόσδοσης διαπολιτισμικής διάστασης στη μουσική. Θεωρούν πως οι γονείς θα δείξουν επιφυλακτικότητα στην εκπαιδευτική χρήση μουσικών άλλων πολιτισμών, λόγω εθνοκεντρικών και ξενοφοβικών απόψεων. Ένας ακόμη παράγοντας προβληματισμού για τη χρήση πολυπολιτισμικών μουσικών είναι ότι οι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίσουν τα ξένα προς αυτούς μουσικά ερεθίσματα, με αμφισβήτηση και αρνητική αντίδραση. Οι μουσικές του κόσμου μπορεί να τους φανούν μη οικείες και «εξωτικές».

Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν την επιθυμία να συμπεριλάβουν μελλοντικά διάφορες μουσικές παραδόσεις στις διδασκαλίες τους. Ως κριτήρια επιλογής των συγκεκριμένων μουσικών που θα χρησιμοποιήσουν στις τάξεις τους αναφέρουν το μαθησιακό επίπεδο, την ηλικία των παιδιών, την σύνθεση της ομάδας των μαθητών που απευθύνονται, την εγγύτητα με την ελληνική μουσική, τους διδακτικούς στόχους της ενότητας που διδάσκουν και τις μουσικές που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια. Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται αναφορές που συμφωνούν με τα παραπάνω αποτελέσματα (Anderson 1992· Blair & Kondo 2008· Fung, 1995· Papageorgiou & Koutrouba, 2014).

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς μόνο οι δύο, έχουν εφαρμόσει κάποιο πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Αυτό είναι ενδεικτικό για τις δυνατότητες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη σχετικών προγραμμάτων μέσα στην τάξη. Οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την εφαρμογή Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης ήταν η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η

βιωματική διδασκαλία και μάθηση καθώς και η γονεϊκή εμπλοκή. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε πλούσιο εποπτικό υλικό. Ο Edwards (1998) και η Goetze (2000) διατύπωσαν τις δικές τους προτάσεις διδακτικών προσεγγίσεων και μέσων. Εκτός από αυτές που πρότειναν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας ανέφεραν: τη χρήση αυθεντικών υλικών, τη συμμετοχή ενός προσκεκλημένου γηγενή μουσικού στη διδασκαλία, την επικοινωνία με οποιοδήποτε τρόπο (βιντεοκλήσεις, δορυφορικές συνδέσεις, κ.α.) με εκπροσώπους της υπό διερεύνησης μουσικής, την εξοικείωση των μαθητών με τον προφορικό τρόπο μετάδοσης της μουσικής και την αποδέσμευση από την παρτιτούρα, την εξερεύνηση των φωνητικών τρόπων της συγκεκριμένης μουσικής παράδοσης και τον πειραματισμό για την σωστή απόδοση τους, την μετάφραση των στίχων και την παρουσίαση της ακριβής προφοράς τους, την παρατήρηση των οπτικών ερεθισμάτων κατά την απόδοση της μουσικής και την ελεύθερη έκφραση των μαθητών.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι υπάρχουν διαθέσιμες πηγές ενημέρωσης και υλικά για την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Ευκολότερη πρόσβαση παρέχει το διαδίκτυο. Επιπλέον, προσφέρονται προς διδακτική εκμετάλλευση κάποιες ενότητες στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού. Διαπολιτισμικά μουσικά υλικά είναι τα βιβλία και τα cds με αντίστοιχο περιεχόμενο. Προς χρήση προσφέρονται και διάφορα εκπαιδευτικά λογισμικά, όπως το «Εμμέλεια». Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι υπάρχουν έλλειψη στις τάξεις τους ακόμη και σε στοιχειώδη υλικά, όπως τα όργανα του συστήματος Orff. Η ανεπάρκεια υλικών αποτελεί σημαντική δυσκολία για την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, αν και έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες από διάφορους ερευνητές για τη δημιουργία διδακτικών προτάσεων Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης (Σακελλαρίδης, 2010· Δανοχρήστου, 2014), ο σχεδιασμός και η παραγωγή διαπολιτισμικού μουσικού υλικού είναι ακόμη σε αρχικό στάδιο.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, τα κύρια καθήκοντα των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν προγράμματα Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης είναι η εκπαιδευτική επάρκεια, η ενημέρωση για τις μουσικές του κόσμου και η διαπολιτισμική τους ετοιμότητα. Θα πρέπει να μην αντιμετωπίζουν επιδερμικά τις μουσικές του κόσμου, να έχουν τη διάθεση να γνωρίσουν την κουλτούρα των άλλων λαών, να σέβονται την πολιτισμική ετερότητα και να έχουν τον κατάλληλο τρόπο και τα μέσα για να μεταφέρουν στους μαθητές τις γνώσεις τους. Η άποψη αυτή, έρχεται σε πλήρη συμφωνία με την βιβλιογραφία. Όπως επισήμανε ο Volk (1998), οι εκπαιδευτικοί έχουν κεντρικό ρόλο στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης, γι' αυτό και οφείλουν να είναι άρτια προετοιμασμένοι για να ανταποκριθούν στα καθήκοντα τους.

Ένα τελευταίο συμπέρασμα είναι ότι, η συμμετοχή στην έρευνα εκπαιδευτικών με διαφορετικές ειδικότητες (μουσικών, δασκάλων και νηπιαγωγών), δεν διαφοροποίησε σημαντικά τα αποτελέσματα σε σύγκριση με έρευνες που χρησιμοποίησαν ως δείγμα μόνο μουσικούς. Διαπιστώνεται, ωστόσο, ότι οι μουσικοί παρουσιάζονται πιο ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι σε ζητήματα αυθεντικότητας.

6.1 Περιορισμοί της Έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας, αφορούν στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, εργάζονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας, συνεπώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό για τα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της χώρας. Μια έρευνα που θα χρησιμοποιούσε ένα τόσο μεγάλης έκτασης δείγμα, θα απαιτούσε πολύ περισσότερο χρόνο για την διεξαγωγή της και η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου, θα αύξανε σε μεγάλο βαθμό τα δεδομένα, τον χρόνο της ανάλυσης και την έκταση της συγκεκριμένης εργασίας.

Επιπλέον, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι το δείγμα της έρευνας είναι μικρό, επειδή όμως ο ερευνητικός στόχος ήταν η σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, θεωρείται ότι ο αριθμός του δείγματος είναι κατάλληλος για μια πρώτη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Τα ποιοτικά δείγματα είναι συνήθως μικρά σε μέγεθος για λόγους οικονομίας σε χρόνο ή σε χρήμα που απαιτούνται για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων (Mason, 2003).

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτέλεσε το μόνο ερευνητικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Αν και το εργαλείο αυτό επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, ωστόσο η έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί με συνδυασμό ερευνητικών εργαλείων, όπως συνέντευξη και επιτόπια παρατήρηση, για τη διασταύρωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν στην τάξη τους (Ιωσηφίδης, 2008).

6.2 Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν προγράμματα Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό θα μπορεί να αποτελέσει αφορμή για να διερευνηθούν διεξοδικότερα οι λόγοι. Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει να μελετηθούν περαιτέρω οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση και να διαμορφωθεί ένας οδηγός με προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης των πολυπολιτισμικών μουσικών για την ενημέρωση και τη διευκόλυνση και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών.

Αναφορές

Abril, C. R. (2006). Learning outcomes of two approaches to multicultural music education.

International Journal of Music Education, 24, 30-42.

- Αδαμοπούλου, Μ. (2005). *Η ανάπτυξη της αντίληψης του ρυθμού μέσα από την πολυπολιτισμική μουσική αγωγή σε παιδιά ηλικίας οχτώ με δέκα ετών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ιόνιο Πανεπιστήμιο.
- Anderson, W. M. (1974). World music in American education, 1916-1970. *Contributions to Music Education*, (3), 23-42.
- Anderson, W. M. (1983). The teacher as translator of culture. *Music Educators Journal*, 69, 32.
- Anderson, W. M. (1992). Rethinking teacher education: The multicultural imperative, *Music Educators Journal*, 78, 52-55.
- Anderson, W. M., & Campbell, P. S. (Eds.). (1996). *Multicultural perspectives in music education* (2nd ed.). Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Anderson, W. M., & Moore, M. C. (Eds.). (1998). *Making connections: Multicultural music and the national standards*. Reston, V. A: Music Educators National Conference.
- Bell- Mcroy, Z. T. (2014). *Multicultural music education in the music teacher preparation programs of National Association of Schools of Music (NASM) - Accredited colleges and universities*. University of Georgia.
- Belz, M. J. (2006). Opening the doors to diverse traditions of music making: Multicultural music education at the university level. *Music Educators Journal*, 92, 42-45.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.
- Blair, D., & Kondo, S. (2008). Bridging musical understanding through multicultural musics. *Music Educators Journal*, 94, 50-53.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχολογία: Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις - Γνωστική ψυχολογία, Τόμος Α*. Αθήνα: Gutenberg.
- Campbell, P. S. (1992). Cultural consciousness in teaching general music. *Music Educators Journal*, 78, 30-36.

- Campbell, P. S. (1993). Music instruction: Marked and molted by multiculturalism. *American Music Teacher*, 42, 14-17.
- Campbell, P. S. (1994). Terry E. Miller on Thai music. *Music Educators Journal*, 81, 19-25.
- Campbell, P. S. (1996). Music, education and community in multicultural societies. In M. McCarthy (Ed.), *Crosscurrents: Setting an agenda for music education in community culture* (σ. 4-29). College Park, MD: University of Maryland.
- Campbell, P. S. (1997). Music the universal language: Fact or fallacy? *International Journal of Music Education*, 29, 32-39.
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. New York: Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση- Τόμος 7ος*. Πάτρα: εκδόσεις ιδίου.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: εκδόσεις ιδίου.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1997). Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19, 23-27.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Σχολείο και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). Διαπολιτισμική παιδαγωγική στην Ελλάδα. Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα. *Επιστήμες της Αγωγής*, θεματικό τεύχος Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στην Ελλάδα, Αθήνα: Ατραπός.
- Δανοχρήστου- Καϊρή, Μ. (2014). *Διαπολιτισμική αγωγή: Θεωρία και πράξη στη διδασκαλία της μουσικής*. Αθήνα: Ορφέας.
- Δήμου, Π. (2006). Διαπολιτισμική πρόταση διδασκαλίας της μουσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις αρχές της διαθεματικότητας. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα* (σ. 35). Πρακτικά 8ου Συνεδρίου, τόμος IV, Πάτρα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Dekaney, E. M., & Cunningham, D. A. (2009). Engaging community resources for experiencing Brazilian music. *Music Educators Journal*, 52, 300-313.
- Δράγωνα, Θ.(2009). *Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, ανακτήθηκε στις 11/12/2016 από την ιστοσελίδα http://dim-sapon.rod.sch.gr/palia/diafora/diap.agogi/diapo_dragona.htm
- Edwards, K. L. (1998). Multicultural music instruction in the elementary school: What can be achieved? *Bulletin of Council for Research in Music Education*, 138, 62-82.
- Elliot, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13, 11-18.
- Elliot, D. J. (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Emmanuel, D. T. (2003). An immersion field experience: An undergraduate music education course in intercultural competence. *Journal of Music Teacher Education*, 13, 33-41.

Εμμέλεια, Το μουσικό χωριό. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 29/12/2016 από την ιστοσελίδα

<http://www.iema.gr/data/edu/EMMELEIA/>

Fung, C. V. (1995). Rationales for teaching world musics. *Music Educators Journal*, 82, 36-40.

Glidden, R. (1990). Finding the balance. *Design for Arts in Education*, 91, 2-13.

Goetze, M. (2000). Challenges of performing diverse cultural music. *Music Educators Journal*, 87, 23-25.

Huang, H. (1997). Music appreciation class broadening perspectives. *Music Educators Journal*, 84, 29-33.

Θεοδωρίδης, Π. (2001). Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 5-6, 55-82.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014). *Πρόγραμμα σπουδών. Επιστημονικό πεδίο:*

Τέχνη και πολιτισμός. Διδακτικό μαθησιακό αντικείμενο/ τάξη/ επίπεδο εκπαίδευσης:

Μουσική/ νηπιαγωγείο, Α- ΣΤ' δημοτικού, Α- Γ' γυμνασίου (Αν. έκδ.). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ,

Ι.Ε.Π.

Ινστιτούτο Έρευνας Μουσικής και Ακουστικής. Πρόγραμμα Μελίνα. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις

23/12/2016 από την ιστοσελίδα <http://www.iema.gr/melina>

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Jolley, C. L. (2013). *Conducting the chorus of curriculum: Preparing pre-service music teachers for culturally responsive classrooms*. Mercer University.

Joseph, D., & Southcott, J. (2009). Interrupted cadence: The mismatch of the school music curriculum and the intercultural understandings of pre-service teachers in Victoria, Australia. In *Music '09 Modulations 2009: Proceedings of the New Zealand National Music Education Conference* (σ. 84-94). Wellington, New Zealand: Music Education Canterbury.

- Kallio, A. A., Westerlund, H., & Partti, H. (2014). The quest for authenticity in the music classroom. Sinking or swimming? *Nordic Research in Music Education*, 15, 205-224.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.) *Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σ. 21-36). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Knap, D. H. (2012). *The effects of multicultural music instruction on the perception of authenticity and preference for teaching multicultural music*. Florida State University.
- Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Lundquist, B. (1991). Doctoral education of multiethnic- multicultural music teacher educators. *Design for Arts in Education*, 92, 21-38.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ε. Δημητριάδου, Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1991). Διαπολιτισμική εκπαίδευση, λήμμα στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1405-1408.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μάρκου, Γ. (1998). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ., Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- McCarthy, M., & Stellacio, C. (1994). The value of a multicultural music curriculum: Survey of Maryland general music teachers. *Maryland Music Educator*, 40, 25-27.
- Miralis, Y. (2003). Multicultural- world music education at the big ten schools: A description of course offerings. *Update: Applications of Research in Music Education*, 22, 44-57.

- Miralis, Y. (2006). Clarifying the terms “multicultural”, “multiethnic”, and “world music education” through a review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24, 54-66.
- Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Nettl, B. (1983). *The study of ethnomusicology. Twenty- nine issues and concepts*. Urbana: University of Illinois Press.
- Nettl, B. (1992). Ethnomusicology and the teaching of world music. *International Journal of Music Education*, 20, 3-8.
- Neuner, G. (χ.χ.). Για τη δημιουργία ενός πλαισίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο J. Huber (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σε έναν ετερογενή κόσμο* (σ. 42). Στρασβούργο: Έκδοση Συμβουλίου της Ευρώπης.
- Ξωχέλλης, Π. (1997). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις. *Μακεδόν*, 4, 3-19.
- O’flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23, 191-203.
- Palmer, A. J. (1992). World musics in music education: The matter of authenticity. *International Journal of Music Education*, 19, 32-40.
- Πανταζής, Β. (2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη διαπολιτισμική παιδαγωγική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 97-112.
- Papageorgiou, P., & Koutrouba, K. (2014). Teaching multicultural music in elementary school: Issues about what, when and how to teach. *Hellenic Journal of Music Education and Culture*, 5, 1-16.

- Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4, 72-81.
- Parekh, B. (1997). Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο S. Modgil, G. K. Verma, K. Mallick, C. Modgil (Επιμ.), *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (σ. 44-64). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Petersen, G. A. (2005). *Factors contributing to Arizona elementary general music teachers. Attitudes and practices regarding multicultural music education*. University of Arizona.
- Quesada, M. A., & Volk, T. M. (1997). World musics and music education: A review of research 1973- 1993. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 131, 44-66.
- Robinson, K. M. (1996). *Multicultural general music education: An investigation and analysis in Michigan's public elementary schools, K-6*. University of Michigan.
- Σακελλαρίδης, Γ. (2008). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σακελλαρίδης, Γ. (2010). *Οδηγός διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης (συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη)*. Αθήνα: Πεδίο.
- Schippers, H. (1996). Teaching world music in the Netherlands: Towards a model for cultural diversity in music education. *International Journal of Music Education*, 27, 16-23.
- Schippers, H. (2010). *Facing the music. Shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press.
- Seeger, A. (1992). Celebrating the American music mosaic. *Music Educators Journal*, 78, 26-29.
- Σέρρη, Λ. (1994). *Θέματα μουσικής και μουσικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Small, C. (1983). *Μουσική, κοινωνία και εκπαίδευση* (Μ. Γρηγορίου, Μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.

- Small, C. (2010). *Μουσικοτροπώντας. Τα νοήματα της μουσικής πράξης και της ακρόασης* (Δ. Παπασταύρου & Σ. Λούστας, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Ιανός.
- Smith (1983). Forms of multi-cultural education in the arts. *Journal of Multi-cultural and Cross-cultural Research in Art Education*, 1, 23-32.
- Southcott, J. E., & Joseph, D. (2007). Perceptions of multiculturalism in music education: what matters and why. *Proceedings of the XXIXth Australian Association for Research in Music Education Annual Conference: Music education research: values and initiatives* (σ. 137-143). Melbourne: Australian Association for Research in Music Education (AARME).
- Swanwick, K. (1998). In Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press.
- Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17, 487-503.
- Teicher, J. (1997). Effect of multicultural music experience on preservice elementary teachers' attitudes. *Journal of Research in Music Education*, 4, 415-427.
- Τριανταφυλλάκη, Α. (2014). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση: Νέες κατευθύνσεις για την αρχική κατάρτιση εκπαιδευτικών. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σ. 243-265). Καβάλα: Σαΐτα.
- Triantafyllaki, A., & Chrysostomou, S. (2012). Undergraduate music students' perceptions on their preparation for the teaching profession. *Proceedings of the 30th International Conference on Music Education Conference*, Thessaloniki.
- UNESCO (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights, Education Sector.

- Volk, T. M. (1993). The history and development of multicultural music education as evidenced in the Music Educators Journal 1967-1992. *Journal of Research in Music Education, 41*, 137-155.
- Volk, T. M. (1998). *Music education and multiculturalism: Foundations and principals*. New York: Oxford University Press.
- Wade, B. (2009). *Thinking musically*. New York: Oxford University Press.
- Walker, R. (1996). Music education freed from colonialism: A new praxis. *International Journal of Music Education, 27*, 2-15.
- Wiggins, T. (1992). Philosophies and practicalities: World musics in education and the role of the teacher. *Teaching World Music, 1*, 17-26.
- Wo, S. (2012). Reflecting on the implications, problems and possibilities raised by the entrance of 'world musics' in music education. *British Journal of Music Education, 29*, 303-316.
- Wong, K. Y., Pan, K. C., & Shah, S. M. (2016). General music teachers' attitudes and practices regarding multicultural music education in Malaysia. *Music Education Research, 18*, 208-223.
- Φωτόδεντρο. Μαθησιακό αντικείμενο: Διαδραστική παρτιτούρα του παραδοσιακού τραγουδιού «Να 'χα νεράντζι». (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 29/12/16 από την ιστοσελίδα <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/6161?locale=en>
- Φωτόδεντρο. Μαθησιακό αντικείμενο: Ο γύρος του κόσμου με όχημα τη «μουσική». (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 30/12/16 από την ιστοσελίδα <http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/5844?locale=en>
- Χρυσοστόμου, Σ. (2006, Μάρτιος). *Μουσική παιδαγωγία και μουσική εκπαίδευση: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της μουσικής*. Εισήγηση σε διάλεξη της Μεγάλης Μουσικής Βιβλιοθήκης Ελλάδος Λίλιαν Βουδούρη του συλλόγου οι Φίλοι της Μουσικής, Αθήνα.

Ανακτήθηκε στις 11/1/17 από την ιστοσελίδα

<http://www.mmb.org.gr/page/default.asp?id=3651&la=1>

Χρυσοστόμου, Σ. (2009). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μουσικής: Σύγχρονες προκλήσεις. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής (σ. 389-414). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.).

Yudkin, J.J. (1990). *An investigation and analysis of world music education in California's public schools, K-6 (Music Education)*. (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles, 1990).

Πρόγραμμα Σπουδών Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. (χ. χ.). Ανακτήθηκε στις 10/1/17 από την ιστοσελίδα

http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/ptpe_odigos2014-2015_diorth_low.pdf

Παράρτημα

Οδηγός Συνέντευξης

(α) Εισαγωγή: Παρουσίαση του ερευνητή, επεξήγηση του σκοπού της συνέντευξης, βεβαίωση του εμπιστευτικού χαρακτήρα της συνέντευξης, ζήτηση άδειας μαγνητοφώνησης

(β) Ζέσταμα: Απλές φιλικές ερωτήσεις στην αρχή για να νιώσει άνετα ο συμμετέχων στη συνέντευξη όπως:

1) Ποια είναι η ειδικότητά σας; Έχετε κάποια επιπλέον εκπαίδευση;

2) Εργάζεστε χρόνια ως εκπαιδευτικός;

3) Σε ποιο σχολείο εργάζεστε;

(γ) Κυρίως σώμα ερωτήσεων:

4) Πως αντιλαμβάνεστε τον όρο «*Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση*»;

5) Σε ποιους θεωρείτε ότι απευθύνεται η Διαπολιτισμική Μουσική Εκπαίδευση;

6) Θεωρείτε ότι υπάρχει η ανάγκη για την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης; Για ποιους λόγους;

7) Ποια πιστεύετε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης;

8) Σε ποια ηλικία θα πρέπει να αρχίζει η επαφή των μαθητών με μουσικές από άλλες κουλτούρες;

9) Θεωρείτε ότι οι μουσικές του κόσμου πρέπει να διατηρούν την αυθεντικότητά τους κατά την εκπαιδευτική τους χρήση; Αιτιολογείστε την άποψή σας.

10) Μπορείτε να ανακαλέσετε κάποιες εμπειρίες από την προσωπική σας ζωή που θεωρείτε ότι έχουν επηρεάσει τη γνώμη σας για την Διαπολιτισμική Μουσική Παιδαγωγική;

11) Μπορείτε να αναφέρετε ποιες εκπαιδευτικές εμπειρίες, που έχετε βιώσει κατά τη διάρκεια της τυπικής αλλά και της συνεχιζόμενης σας εκπαίδευσης, θεωρείτε ότι σχετίζονται με τις αντιλήψεις σας για την Διαπολιτισμική Μουσική Παιδαγωγική;

12) Πως θα επιλέγατε το περιεχόμενο ενός διαπολιτισμικού μουσικού προγράμματος;
(διευκρινιστική ερώτηση)

Ποιες μουσικές θα συμπεριλαμβάνατε στις διαπολιτισμικές μουσικές διδασκαλίες σας και με ποια κριτήρια θα τις προτιμούσατε;

13) Έχετε εφαρμόσει ή θα θέλατε να εφαρμόσετε προγράμματα Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης; Αν ναι, περιγράψτε τις διδακτικές τεχνικές και τις δραστηριότητες που χρησιμοποιήσατε ή που θα χρησιμοποιούσατε.

14) Πιστεύετε ότι υπάρχουν οι πηγές ενημέρωσης και τα υλικά για την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης;
(διευκρινιστική ερώτηση)

Υπάρχει διαθεσιμότητα και εύκολη πρόσβαση σε διαπολιτισμικά μουσικά υλικά που να μπορείτε να χρησιμοποιήσετε κατά τη διδασκαλία;

15) Ποια θεωρείτε ότι είναι τα κύρια καθήκοντα των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν πρακτικές Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης;

16) Ποιες πιστεύετε ότι είναι οι δυσκολίες που μπορεί να παρουσιαστούν κατά την εφαρμογή προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης;
(διευκρινιστικές ερωτήσεις)

Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την εξειδίκευση για την εφαρμογή Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης;

Θεωρείτε ότι οι μαθητές θα δείξουν ενδιαφέρον κατά την εφαρμογή διαπολιτισμικών μουσικών διδασκαλιών;

Πιστεύετε ότι τα προγράμματα σπουδών δίνουν το περιθώριο του χρόνου για την εφαρμογή διαπολιτισμικών μουσικών διδασκαλιών;

(δ) Κλείσιμο Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα και για το χρόνο που διαθέσατε. Θα ήθελα να σας ρωτήσω μήπως υπάρχει κάποιο σημείο που δεν καλύφθηκε από την συνέντευξη και είναι σημαντικό για εσάς;